

Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag

*Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å bruke
skjønnlitteratur i sin undervisning?*

Kristina Engh og Madelen Hærgard



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag

Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å bruke skjønnlitteratur i sin undervisning?

Kristina Engh og Madelen Hærgard

© Kristina Engh, Madelen Lunder Hærgard

2013

Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag. Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å bruke skjønnlitteratur i sin undervisning?

Kristina Engh og Madelen Lunder Hærgard

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for oppgaven er “skjønnlitteraturens muligheter”, hvor læreres begrunnelser for og erfaringer med bruk av skjønnlitteratur som kilde til å oppleve, bearbeide og samle inn lærestoff i samfunnsfag blir undersøkt. Utgangspunktet for studien er en hypotese om at skjønnlitteratur kan være et nyttig supplement til fagtekster, samt en god måte å tilrettelegge for opplevelse, innlevelse og dermed erkjennelse i faget. Opplevelsesorienterte læreprosesser belyses både via David Kolbs teori om erfaringslæring og konfluent-pedagogikken, som begge vektlegger at læring må forstås som en helhetlig prosess hvor både følelser, forståelse og handling inngår. Undersøkelsens nytteverdi ligger i å gi et systematisk innblikk i hvorfor lærere velger å bruke skjønnlitteratur i samfunnsfag. Forhåpentligvis kan den fungere som et første steg på veien mot et tolkningsfellesskap om “skjønnlitteraturens muligheter” i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. Studien benytter kvalitativ metode, med delvis strukturerte dybdeintervjuer av fem samfunnsfaglærere som jobber på ulike ungdoms- og videregående skoler i Østlandsområdet. Informantene er strategisk valgt ut på bakgrunn av at de alle anvender skjønnlitteratur systematisk i sin undervisning. Studien er utforskende og bygger i all hovedsak på intervjudata fra informantene.

Av datamaterialet og det teoretiske rammeverket ser det ut til at litteraturen kan brukes *eksemplifiserende* for å belyse fagteori. Tekstene har sin styrke i sin *kontrasterende* kraft i forhold til læreboken, fordi litteraturens subjektivitet i større grad kan formidle de opplevelsesmessige kvalitetene i ved samfunnslivet. Litteraturen kan også brukes *informerende*, forutsatt at lesingen settes i sammenheng med kildekritisk arbeid.

Det fremkommer to hovedårsaker til at studiens informanter velger å bruke skjønnlitteratur som supplement til læreboken og fagtekster i samfunnsfagundervisningen. For det første kan litteraturen, på grunn dens form, språk, innhold og fremstilling, gi elevene en følelsesmessig erfaring og opplevelse av lærestoffet, og slik formidle kunnskap *på en annen måte* enn fagtekster. For det andre ser skjønnlitteraturens erkjennelsesform ut til å være egnet til å ivareta aspekter i den generelle læreplanen og fagets formålsformulering, herunder evne til empatisk forståelse og til å tenke ”fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant” (LK06), og formidler slik *en annen form for kunnskap*.

Informantene anser skjønnlitteratur som en verdifull pedagogisk ressurs i faget, fordi skjønnlitteraturen som kunnskaps- og erkjennelsesform er egnet til å ivareta samfunnsfagets mangedimensjonale karakter. På bakgrunn av studiens data ser det ut til at skjønnlitteraturen *kan* bidra til å utvide elevens evne til opplevelse, innlevelse og erkjennelse i faget.

Forord

Proessen med å skrive og fullføre denne oppgaven har bestått av mange ingredienser; interessante samtaler, fortellinger om givende og utfordrende undervisningserfaringer, latter, scenebetennelser og spennende intervjuer. Det er intensivt og lærerikt å skrive en masteroppgave på kun et semester, og nettopp derfor er det også så ekstra fint å endelig sitte igjen med et ferdig produkt.

Det må nevnes at vår nysgjerrighet og interesse for tema, i forkant av studien, har blitt forsterket av informantenes smittende engasjement underveis. Vi har begge undervist ved siden av oppgaveskrivingen, og dermed blitt inspirert til å anvende skjønnlitteratur i vår egen undervisning dette halvåret, med utelukkende gode erfaringer.

Denne studien ville ikke ha vært mulig for oss å gjennomføre uten god hjelp både i forkant av og underveis i prosessen. Først vil vi takke lærerne som viste oss tillitt ved å stille opp og dele sin kunnskap og sine erfaringer, og som møtte oss med en stor faglig entusiasme. Det ville ikke blitt noen oppgave uten dere. En stor takk til veilederne våre, Marte Blikstad-Balas og Dag Fjeldstad. Takk for oppmuntring og for at dere har møtt oss og vårt arbeid med nysgjerrighet og interesse. Takk for faglige innspill, gode råd, positive og grundige tilbakemeldinger, og støtte fra start til slutt. Tusen takk til Audun (Pappa) for at du tok deg tid til å korrekturlese for oss. Vi vil også gi en stor takk til hverandre for selskap og motivasjon underveis, det har vært en fin opplevelse å være to om denne oppgaven. Til slutt vi til rette en takk til våre støttende familier og blide og tålmodige kjærester.

God lesning!

Kristina Engh og Madelen Hærgard,
Oslo, mai 2013

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	12
1.1 Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag	12
1.2 Bakgrunn for studien	12
1.3 Studiens formål og problemstilling	15
1.4 Konkretisering og avgrensning av problemstillingen	16
1.4.1 Hva er skjønnlitteratur?	16
1.4.2 Opplevelse, innlevelse og erkjennelse	17
1.4.3 Hvilket samfunnsfag?	18
1.4.4 Å lese i samfunnsfag	19
1.5 Kunnskap og læring om samfunn	20
1.5.1 Et sosial-konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn	20
1.5.2 Kunnskap om samfunn er mer en bare <i>faktakunnskaper</i>	21
1.5.3 Hvorfor samfunnsfag?	22
1.6 Oppgavens oppbygning	24
2 Teoretisk rammeverk	26
2.1 Å lære er å oppdage	26
2.1.1 Kolbs læringsteori	27
2.1.2 Konfluent-pedagogikk	28
2.1.3 Kognitiv læringsteori og narrativer som kognisjonsmodell	30
2.1.4 Deduktivt og analytisk eller erfaringsbasert læring om samfunn?	31
2.2 Skjønnlitteratur i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv	32
2.2.1 Samfunnsfagets egenart	32
2.2.2 Skjønnlitteraturens <i>hvorfor</i>	34
2.2.2.1 Skjønnlitteratur og sakprosa – og forholdet mellom form og innhold	35
2.2.2.2 Taus og eksplisitt kunnskap	39
2.2.2.3 Identitetsutvikling	41
2.2.2.4 Empatiutvikling – forholdet mellom nærhet og distanse	42
2.2.2.5 ”Fra det nære til det fjerne”	43
2.2.2.6 Perspektivutvidelse	45
2.2.3 Skjønnlitteraturens <i>hva</i>	47
2.2.4 Skjønnlitteraturens <i>hvordan</i>	49
2.2.4 Skjønnlitteraturens nytteverdi	52
2.3 Kunnskap og læring om samfunn gjennom skjønnlitteratur – en oppsummering	54

3	Metode - veien til ny kunnskap	56
3.1	Forskningsdesign - en kvalitativ casestudie	56
3.1.1	Casestudie	57
3.1.2	Intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode	58
3.2	Datainnsamlingsprosessen	60
3.2.1	Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter	60
3.2.2	Intervjusituasjonen	61
3.3	Analyse	64
3.3.1	Transkribering av datamaterialet	64
3.3.2	Intervju- og meningsanalyse	65
3.4	Refleksjoner om reliabilitet og validitet	66
3.4.1	Reliabilitet	67
3.4.2	Vurdering av studiens validitet	67
3.5	Forskningsetiske betraktninger	69
3.5.1	NESHs forskningsetiske retningslinjer	70
4	Presentasjon av funn og analyse	71
4.1	Presentasjon av lærerne	71
4.2	Hvorfor bruke skjønnlitteratur i samfunnsfag?	72
4.2.1	Skjønnlitteraturens særegenheter	72
4.2.2	Opplevelse og følelser	74
4.2.3	Innlevelse og empati	76
4.2.4	Skjønnlitteratur som <i>faglig</i> supplement	78
4.2.5	Skjønnlitteraturens “hvordan”	81
4.2.6	Samfunnsfagets egenart	85
4.3	Oppsummering	89
5	Tolkning og oppsummering av studiens funn	91
5.1	Vår tolkning av studiens intervjudata	91
5.1.1	Skjønnlitteraturen kan formidle samfunnskunnskap <i>på en annen måte</i>	91
5.1.2	Skjønnlitteratur kan formidle <i>en annen form for kunnskap</i>	95
5.2	To avgjørende utfordringer	98
5.3	Oppsummering av “skjønnlitteraturens muligheter”	99
6	Avslutning og veien videre	101
	Litteraturliste	103
	Vedlegg 1. Harald Frode Skrams definering av empati som fagferdighet	110
	Vedlegg 2. Tillers trappetrinnsmodell	112

Vedlegg 3. Intervjuguide.....	113
Vedlegg 4. Samtykkeerklæring.....	115
Vedlegg 5. Koding av datamaterialet.....	116
Vedlegg 6. Kategorisering av datamaterialet.....	117

*Sprog kan bruges til at tænke med.
Digte kan bruges til at tænke med.
Bøger kan bruges til at tænke med.
Tanker er billeder.*

Marianne Larsen fra diget "Skrive og tænke"

1 Innledning

1.1 Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag

Hva skjer når vi leser? Øyet følger svarte bokstaver på det hvite papiret fra venstre mot høyre, igjen og igjen. Og skikkelser, natur eller tanker som en annen har tenkt nylig eller for tusen år siden, trer frem i vår fantasi. Det er et større under enn at man har fått såkorn fra faraoenes gravkamre til å spire. Og likevel skjer det hvert eneste øyeblikk.

- Olof Lagercrantz (1985)

Sitatet ovenfor illustrerer ulike aspekter ved å lese skjønnlitteratur og er en velegnet innledning til en studie som ønsker å undersøke “skjønnlitteraturens muligheter” i samfunnsfagene, da hensikten med å lese i samfunnsfag blant annet er å “oppleve kontakt med andre tider, steder og mennesker” (Læreplan i samfunnsfag. LK06a).

I samfunnsfag kan elever bruke mange ulike kilder og metoder for å oppleve, samle inn og bearbeide lærestoff. Denne studiens formål er å undersøke nettopp skjønnlitteraturens muligheter som faglig kunnskapskilde og metode for presentasjon og bearbeiding av lærestoff. Studien sikter på å etablere ny kunnskap om hvorfor og hvordan lærere arbeider med skjønnlitteratur, samt å undersøke hvilke muligheter og begrensninger som ligger i bruken av skjønnlitteratur som pedagogisk ressurs i samfunnsfagene. Lærernes tilrettelegging for bruk av skjønnlitteratur som læremiddel vil vurderes ut fra opplæringens formål; den generelle læreplanen og formålsformuleringen for samfunnsfaget.

I dette innledende kapittelet vil vi først skissere bakgrunnen for denne undersøkelsen, samt nødvendige avgrensninger. Ut i fra formålet for studien har vi formulert en problemstilling og fire underordnede forskningsspørsmål. Deretter gis en didaktisk begrunnelse for hvorfor denne studien er relevant og bør være interessant for lærere som underviser i samfunnsfagene. Avslutningsvis redegjøres det for studiens oppbygging.

1.2 Bakgrunn for studien

Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - Generell del (LK06b): 1

Av egne erfaringer, både som elev og lærer, vet vi at arbeid med de ulike kompetansemålene i samfunnsfag lett kan bli opplevelsesfattig for eleven. I praksis gjennom “praktisk-pedagogisk utdanning” (PPU) og senere vikararbeid i skolen har vi erfart at arbeid med sentrale temaer i samfunnsfagene ofte kan foregå fjernt fra elevenes livsverden. Uten

opplevelse av eller innlevelse i lærestoffet oppfatter elevene derfor mye av det som undervises som mer eller mindre irrelevant for dem og deres dagligliv. I kontrast til dette har vi imidlertid også erfart hvor interesserte og motiverte elever kan bli dersom undervisningen og fagstoffet vekker følelser, åpner for opplevelse og oppfattes som virkelighetsnært. Som lektorstudenter og fremtidige samfunnsfaglærere er vi derfor svært oppfattet av hvordan vi kan tilrettelegge for dette opplevels- og innlevelsaspektet i undervisningen.

I likhet med Hilde Hiim og Else Hippe (1993: 278) er vi av den oppfatning at “kunnskap og læring har både følelsesmessige, intellektuelle, handlingsmessige og sosiale sider, og at det subjektive og objektive kan spille sammen”. Å lære gjennom opplevelse skjer således når undervisningen appellerer både til elevenes følelser og intellekt, og læringen bør helst bære preg av å være en personlig hendelse som angår eleven, skriver Hiim og Hippe (1993: 277). Undervisningens mål er å muliggjøre “dype og varige utvidelser og endringer av elevenes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og atferd” – altså læring (Koritzinsky 2012: 26). For å nå dette målet må vi som lærere, i følge statsviter og fagdidaktiker Theo Koritzinsky (2012: 142), prioritere kilder og metoder som appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse og som åpner for de opplevels- og kvalitetsmessige i samfunnsfaget. En slik organisering av undervisningen kan være et viktig grep for å åpne for at ukjent og fjernt lærestoff skal kunne oppleves som nært og relevant for elevene, samt vekke deres (samfunns-) engasjement.

Blant mange ulike kilder og undervisningsmetoder egnet til å utvide elevenes “evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (LK06b: 1), undersøker denne studien kun skjønnlitteraturens muligheter. Vi har begge positive erfaringer med bruk av skjønnlitteratur i undervisning, både fra frivillige og pålagte leseerfaringer, og fra en posisjon både foran og bak kateteret, og vi har lenge hatt et ønske om å få bedre kjennskap til slikt arbeid. I samfunnsdidaktikk- undervisningen på PPU kom vi over førstelektor og samfunnsdidaktiker Dag Fjeldstads artikkel *Lesing i samfunnsfag- opplevelse, innlevelse og erkjennelse* (2009). Her skriver han at lærere, gjennom å tilrettelegge for lesing av skjønnlitteratur, kan vekke elevenes leseglede, samt stimulere lesegleden slik at lesing blir en automatisert og integrert del av arbeidet med og i samfunnsfaget, fordi:

Lesingens instrumentelle og ekspressive funksjoner går hånd i hånd. Lesingens virkning er – i lykkelige lesestunder – to sider av samme sak. Det vil si at opplevelse og innlevelse på den ene siden og erkjennelse på den annen, glir over i hverandre og belyser og forsterker hverandre (Fjeldstad 2009: 1).

Å lese skjønnlitteratur har i alle tider blitt tillagt stor verdi av mange, men begrunnelsene for

tekstenes verdi er mangfoldige. Lars Jacob Pedersen og Knut Ims (2009a,b) redegjør for flere av dem. Mange vil nok framheve lesingens underholdningsverdi; man leser for å blir underholdt, for spenning og/eller nytelse. På den annen side finnes det mer instrumentelle argumenter for å lese, for eksempel lesingens verdi for å øke leserens kunnskap om bestemte kulturelle forhold, epoker, emner eller hendelser. En begrunnelse knyttet til klassiske dannelsesidealer og en latent instrumentalitet er at man gjennom å lese *kanonlitteratur* tilegner seg kulturell kapital (jf. Bourdieu 1984, her i Pedersen og Ims 2009b:1). Anne-Kari Skarøhamar (2005) skriver at når man leser skjønnlitterære tekster, kan man forholde seg til teksten på et dypere nivå. Leseren kan bygge bro mellom teksten og sitt eget liv og således aktualisere innholdet *for seg*. Dersom tekstene fungerer slik, som kilde til rollemodeller og erfaringshistorier, kan lesingen tenkes å bidra til at leseren utvikler sin karakter og modnes som menneske (Skarøhamar 2005: 12-13). Dette anser vi som essensielt, da samfunnsfagets *formål* blant annet er å “gi en dypere forståelse av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige livet” (LK06a. Formålet med faget).

Det er viktig å påpeke at vi mener hovedfokuset i samfunnsfagene bør ligge på lesing av og strategisk arbeid med fagtekster, i tråd med føringer i fagets læreplan. Å arbeide strategisk med en tekst innebærer å ha et mål for lesingen og beherske et bredt repertoar av lesestrategier som kan brukes fleksibelt i forhold til tekstens form og innhold, og lesingens formål. Strategiske lesere leser med en bevisst hensikt, tenker aktivt over innholdet i teksten og overvåker sin egen leseprosess, skriver Astrid Roe (2008: 73-74). For å utvikle slike ferdigheter, må elevene få øvelse i å lese og forholde seg til ulike og varierte tekster, deriblant skjønnlitteratur. Fjeldstad (2009) er av den oppfatning at skjønnlitteraturen kan fungere som et viktig *supplement* til fagtekstene i samfunnsfagene fordi “gyldig kunnskap alltid har to sider – en kognitiv og en emosjonell” (Vetlesen og Stänicke 1999, her gjengitt i Fjeldstad 2009: 2). Ettersom skjønnlitteraturen henvender seg til elevenes språklige bevissthet, følelser og tanker på en og samme tid, representerer den derfor en særegen og meningsbærende representasjon av kunnskap (Fjeldstad 2009: 2). Hvis denne oppfatningen av skjønnlitteraturens rolle som supplement har noe for seg, synes den egnet til å skape sammenheng og balanse mellom de intellektuelle, følelsesmessige og estetiske sidene ved undervisning og slik kunne berike elevenes utvikling (Hiim og Hippe 1993:154). Vårt utgangspunkt for denne studien er altså en idé om at arbeid *med* og lesing *av* skjønnlitteratur *kan* bidra til å utvide elevers evne til opplevelse, innlevelse og dermed erkjennelse i faget.

Det er imidlertid slik at forskning på leseopplevelser viser at det er vanskelig å undersøke elevers erfaring med og oppfatning av skjønnlitteratur i forbindelse med

undervisningen, og hva slags mening de gir den eventuelle leseopplevelsen. Elevene er forskjellige, og det vil derfor variere hva som gir dem meningsfylte opplevelser. Samtidig kan refleksjon over egen erfaring også ta tid for elevene å oppfatte og erkjenne, og vil i stor grad være vanskelig å måle innen et kort tidsrom (Nesse 2006: 2-5). På bakgrunn av dette har denne studien derfor et fokus på læreres begrunnelser, erfaringer og kunnskaper om skjønnlitterært arbeid – altså et fokus på *lærerens praksis*.

1.3 Studiens formål og problemstilling

Det står eksplisitt i samfunnsfagplanen i *Kunnskapsløftet* av 2006 (LK06a) at samfunnsfaglærere skal arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet og deriblant lesing av skjønnlitteratur (LK06a. Grunnleggende ferdigheter). Det står imidlertid ingenting om hvordan det best kan tilrettelegges for lesing av skjønnlitteratur for å sikre elevenes læring, og hvordan slik arbeid kan foregå i tråd med *formålet med faget*. Vi mener derfor det foreligger et behov for å utforske læringssituasjoner der skjønnlitteratur inngår som supplement til fagtekstene. Didaktisk refleksjon omkring lesing av og arbeid med tekster handler om metode, men ikke bare det. Vel så viktig er spørsmålet om verdien av det vi holder på med, og dermed også hvorfor vi som lærere gjør som vi gjør. Studien vil på bakgrunn av dette belyse følgende problemstilling: *Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å arbeide med skjønnlitteratur i sin undervisning?*

Ut fra denne hovedproblemstillingen har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke begrunnelser gir informantene for at de tar i bruk skjønnlitteratur i sin undervisning?
- Hvordan arbeider informantene med skjønnlitteratur i sin undervisning?
- I arbeid med hvilke samfunnsfaglige temaer finner informantene lesing av og arbeid med skjønnlitteratur mest hensiktsmessig?
- Hvilke muligheter, begrensninger og utfordringer mener informantene det foreligger ved arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagene?

Samlet vil svarene lærerne gir på de fire forskningsspørsmålene og vår tolkning av disse, gi et svar på den overordnende problemstillingen, nemlig *hvorfor noen samfunnsfaglærere velger å bruke skjønnlitteratur i sin samfunnsfagsundervisning*.

Hensikten med studien er å gi et mest mulig nyansert og beskrivende bilde av lærernes begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur, og deres tanker om og erfaringer med de muligheter og begrensninger som foreligger ved slikt arbeid i samfunnsfagene. Undersøkelsens nytteverdi ligger i å gi et systematisk innblikk i lærernes egne beskrivelser av hvordan de har erfart slikt arbeids virkning på elevenes opplevelse av, interesse og motivasjon for og kunnskap om faget. Ikke minst håper vi at studien kan ha en nytteverdi som et første steg på veien mot et tolkningsfellesskap om “skjønnlitteraturens muligheter” i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv.

1.4 Konkretisering og avgrensning av problemstillingen

For best mulig å svare på problemstillingen i en studie av dette omfanget er det nødvendig å avgrense problemstillingen og studiens formål ytterligere, blant annet ved å konkretisere “hvilket samfunnsfag”, hva “å lese i samfunnsfag” innebærer, samt hvilke aspekter ved lesing som skal studeres. For at studien skal fremstå pålitelig og troverdig vil det redegjøres for et skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur, samt gis noen teoretiske definisjoner av sentrale begreper som anvendes i teorikapittelet og i presentasjonen av datamaterialet. Endelig vil vi redegjøre for samfunnsfagets formål og på dette grunnlaget si noe om hvorfor skjønnlitteraturen er interessant nettopp i en samfunnsdidaktisk sammenheng.

1.4.1 Hva er skjønnlitteratur?

I *Kunnskapsløftet* brukes hovedinndelingen *skjønnlitteratur* og *sakprosa*. Denne inndelingen er ikke uproblematisk, da en rekke tekster kan ha trekk fra begge tekstkategoriene. Store Norske Leksikon beskriver sakprosa som en tekst som gjelder saksforhold som “formidler, orienterer, beskriver, rapporterer eller hevder bestemte standpunkter (...) Sakprosaens stil er nøytral, forfatterens personlighet og egne språkvaner trer i bakgrunnen i forhold til emnet for teksten” (Store Norske Leksikon 2013a). Sakprosa “særkjennes av sitt intensjonelt direkte forhold til virkeligheten”, skriver Johan L. Tønnesson (2012: 25). Skjønnlitteratur er på sin side en fellesbetegnelse for oppdiktet litteratur, altså fiksjon (Store Norske leksikon 2013b). I skjønnlitterære tekster kan både språk og oppbygging være annerledes enn i sakprosaen. I skjønnlitteratur fortelles som regel en historie og forfatteren bruker ofte metaforer og bilder som gir forskjellige assosiasjoner hos forskjellige mennesker (Roe 2011:62). En annen forskjell som ofte påpekes er at fagtekstene gjennomgående er mer informasjonstette og inneholder langt flere informasjonselementer per side enn

skjønnlitterære tekster. Teoretisk og historisk sett er det vanskelig å opprettholde et klart skille mellom sakprosaen og skjønnlitteraturen. Sakprosaen kan bruke de fortellertekniske virkemidlene *ethos* og *pathos* som vanligvis forbindes med skjønnlitteratur. På en tilsvarende måte kan også skjønnlitteraturen formidle kunnskap, innsikt og engasjement i bestemte emner og problemer (Tønneson 2008: 19-29). Dette diffuse skillet kan være nyttig i samfunnsfagundervisningen, for å diskutere nytten av ulike kilder og bli bevisst på grenseovergangene mellom fag- og skjønnlitteratur, skriver Koritzinsky (2012: 218). Faren ved disse utflytende grensene er imidlertid at leseren ikke forstår om det som hevdes er faktisk og sant, eller fiksjon. Leserkontrakten blir dermed uavklart (Tønneson 2008: 19).

Til tross for at det ikke alltid er relevant å trekke klare skillelinjer mellom tekstsjangrene, vil begrepene *skjønnlitterære tekster* og *fagtekster* anvendes i denne studien. Betegnelsen fagtekster vil i hovedsak anvendes om sakprosa som dreier seg om temaer knyttet til skolefagene i samfunnsfag, mens skjønnlitteratur – den oppdiktete teksten, vil anvendes som en fellesbetegnelse for mange ulike sjangre, deriblant romaner, noveller, dikt, sanger, skuespill, fortellinger og eventyr.

1.4.2 Opplevelse, innlevelse og erkjennelse

Begrepene opplevelse, innlevelse og erkjennelse nevnes flere ganger i målformuleringene i den generelle del av læreplanen og ofte i sammenheng med hverandre (LK06b: 2). I forskning kreves et høyt presisjonsnivå ved bruk av slike begreper. For å styrke studiens *definisjonsmessige validitet* gis det derfor her en teoretisk definisjon av begrepene for å få fram meningsaspektet – begrepenes intensjon, i denne studien. Slik vil dataene som samles inn mer nøyaktig kunne belyse problemstillingen, og mulighetene for å trekke slutninger det ikke er grunnlag for bli redusert (Hellevik 2002: 50-52).

Innlevelse kan defineres som å leve seg inn i andre menneskers roller, situasjoner og følelsesliv, og kan også omtales som en empatisk respons, skriver Arne Johan Vetlesen og Per Nortvedt (1996: 57). Innlevelse og empati vil stå sammen og overlappe i denne studien. Empati kommer nettopp fra det greske ordet *empathia*, som kan oversettes med samfølelse eller innlevelse (Vetlesen og Nortvedt 1996: 57). Vetlesen og Nortvedt (1996: 57) skriver at “evnen til empati eller innlevelse i andres situasjon” er menneskets mest sentrale følelsesmessige evne, men også at denne evnen krever et samspill mellom følelsesmessige og kognitive evner, hvorav den viktigste kognitive evnen er forestillingsevnen. Empati og innlevelse er nemlig ikke det samme som å prøve å tenke seg hvordan man selv ville

opplevd situasjonen, men dreier seg om å forstå hvordan den andre personen opplever situasjonen, ut i fra hans eller hennes forutsetninger (Vetlesen og Nortvedt 1996: 55).

Opplevelse kan på sin side defineres som “innholdet av en persons subjektive erfaring, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon o.a.” (Store norske leksikon 2013c).

Opplevelse i undervisningen settes ofte i sammenheng med andre læringsarenaer, men er som vi ser en erfaring i personen, og kan dermed også oppnås i klasserommet. I denne studien settes opplevelse i sammenheng med en følelsesmessig erfaring, der bevisst eller ubevisst refleksjon fører til motivasjon og dermed erkjennelse. Erkjennelse er et litt mer uklart begrep, men handler om en selvstendig, bevisst refleksjon under den aktiviteten hvor vi erverver kunnskap (Henriksen 2005: 111-112).

1.4.3 Hvilket samfunnsfag?

Samfunnsfag er et såkalt gjennomgående fag, og lærerplanen beskriver kompetansemål fra 4. trinn i grunnskolen og ut videregående. På ungdomsskolen er samfunnsfaget felles for alle elevene fra 8. til 10. trinn og delt opp i tre områder: *samfunnsfag, historie og geografi* (Koritzinsky 2008: 57-59). I videregående skole fortsetter det inn på Vg1 i studiespesialiserende utdanningsprogrammer (11.trinn) og på Vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogrammer (12.trinn), men her er historie og geografi trukket ut som separate fag med egne lærerplaner. Dette innebærer at alle elever i videregående skole har samfunnsfag. Samtidig finner vi i læreplanverket flere typer samfunnsfag elevene frivillig kan velge, avhengig av hvordan den videregående skolen velger å organisere undervisningen: det studiespesialiserende utdanningsprogrammet *Politikk, individ og samfunn*, deles i utdanningsprogrammene *Politikk og menneskerettigheter*, *Sosialkunnskap*, *Sosiologi* og *Samfunnsgeografi*, som alle kan velges uavhengig av hverandre (Koritzinsky 2008: 54-56).

I denne studien brukes betegnelsene “samfunnsfagene” og “samfunnsfag” som fellesnevner for alle de ulike samfunnsfagene både på videregående og i ungdomsskolen. Grunnen til dette er at vi i studien tar utgangspunkt i *formålene* med samfunnsfaget og den generelle del av læreplanen, som er felles for de ulike samfunnsfagene. Studien tar derfor ikke utgangspunkt i de konkrete kompetansemålene som er definert for trinnene, selv om disse noen steder vil anvendes for å konkretisere og eksemplifisere.

1.4.4 Å lese i samfunnsfag

Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglige tekster og skjønnlitteratur med stigende vanskelighetsgrad for å oppleve kontakt med andre tider, steder og mennesker (LK06a. Grunnleggende ferdigheter).

Læreplanen kobler altså det å lese i samfunnsfag til ferdigheter som å kunne sette seg inn i, granske, tolke og reflektere, og videre også å kunne behandle, forstå, bruke og vurdere varierte tekster (LK06a. Grunnleggende ferdigheter). Ved å formulere slik fagspesifikk lesekapasitet erkjennes det i *Kunnskapsløftet* at de ulike fagtradisjonene byr på ulike leseutfordringer for elevene, og at lesing derfor må læres, vedlikeholdes og videreutvikles i hvert fag. Om lesing i samfunnsfag, skriver Fjeldstad (2009) at tanken i all sin enkelhet er den;

at øvelse i lesing som grunnleggende ferdigheter, over tid vil påvirke og utvikle den fagspesifikke lesekapasiteten (eksempelvis kunne “granske, tolke og reflektere over faglige tekster og skjønnlitteratur med stigende vanskelighetsgrad”) som i sin tur kan gi et grunnlag for elevenes arbeid med kompetansemålene (Fjeldstad 2009: 9).

Ved å utvikle den fagspesifikke lesekapasiteten gjennom lesing av skjønnlitteratur og fagtekster, vil altså elevene bli bedre i stand til å “drøfte, argumentere og gjøre rede for” faglige temaer, slik kompetansemålene krever av dem, fordi:

Reading is a knowledge-based process (...) and the strategies students develop to comprehend and learn from written material develop hand in hand with the knowledge they acquire in specific subject-matter domains (Camperell & Knight 1991: 586).

Trine M. Bransdal (2012:8) skriver at lesing aktiviserer leserens personlighet, kunnskap og livserfaring, og å kunne *lese* og *forstå* derfor er et viktig utgangspunkt for elevers personlige utvikling, allmenndannelse og faglige arbeid. Lesing, i kombinasjon med skriving og muntlig uttrykksevne, vil da være spesielt viktig i samfunnsfagene, som i følge Dag Fjeldstad og Rolf Mikkelsen (2008) har pålagt seg et særlig ansvar som et demokratiforberedende dannelsesfag. Roe (2008) understreker viktigheten av arbeid med lesing i alle fag ved å antyde følgende om de kognitive sammenhenger lesing inngår i:

Når en ser konkret på hva lesestrategiene faktisk innebærer, blir likheten mellom lesing, læring og tenking, lesekompetanse, læreevne og generell intelligens slående, og det kan være grunn til å spørre seg om vi kan skille disse tingene fra hverandre (Roe 2008:88).

Det finnes mange ulike teorier og mye litteratur om lesing og ulike lesestrategier. I leseforskning omtales teorier som prøver å forklare lesing som en individuell, indre prosess, som kognitive leseteorier. De kognitive teoriene omhandler både de mer mekaniske sidene ved lesing, for eksempel å sette bokstaver sammen i rekkefølge, og forståelsen av det leste. Det finnes også de “litteraturteoriene som går under fellesbetegnelsen resepsjonsteori, og

som er særlig opptatt av den teksten leseren skaper mens han eller hun leser en skjønnlitterær tekst” (Kulbrandstad 2003:16). Resepsjonsteori er en moderne litteraturteoretisk retning som legger hovedvekten på hvordan litterære verker blir mottatt og tolket av leserne, der begrepet *resepsjon* brukes om det som skjer med leseren i møte med teksten (Roe 2011:30).

Denne studien går ikke inn på kognitive teorier eller lesestrategier i teknisk-didaktisk forstand. Slike strategier er nylig grundig behandlet i blant annet boka *Lesedidaktikk* av Astrid Roe (2011). Det stilles derfor ikke spørsmål om disse aspektene ved lesing til intervjuobjektene. Oppmerksomheten rettes heller mot elevenes opplevelse og oppfatning av og medvirkning til tekstens mening, og hvordan skjønnlitterære tekster kan være av verdi i samfunnsfagene. Studien søker derfor kunnskap om hvorfor og hvordan lærere anvender skjønnlitteratur i sin undervisning.

1.5 Kunnskap og læring om samfunn

Fagdidaktikk handler om å treffe begrunnede valg

Svein Sjøberg (2001: 20)

Samfunnsfagdidaktikken representerer på mange måter en slags bro mellom faglig innhold og pedagogisk refleksjon (Sjøberg 2001: 11). Utgangspunktet for enhver samfunnsfaglærers fagdidaktiske refleksjon om organisering av lærestoff og valg av læremidler og arbeidsmåter i undervisningen, er at de må vurderes ut i fra *læreplanenes* overordnede formål og verdier, dens kunnskaps- og læringssyn, samt en tolkning av *fagets* formål, innhold og verdier (Koritzinsky 2012). I sammenheng med beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene gis et grunnlag for en sammenfattende tolkning av hva som er samfunnskunnskapens episteme, altså dens kunnskapsbidrag.

1.5.1 Et sosial - konstruktivistisk kunnskaps – og læringssyn

Den generelle læreplanen uttrykker et konstruktivistisk kunnskaps – og læringssyn:

Læring skjer ved at det nye forstås ut i fra det kjente – de begreper en har avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk (...) Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. (...) Opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser (LK06b: 10).

Sitatet ovenfor uttrykker at kunnskapsutvikling konstrueres gradvis og aktivt av hvert enkelt menneske, på grunnlag av tidligere viten, ferdigheter, interesser og holdninger. Et konstruktivistisk *læringssyn* legger vekt på at elevers læring må knyttes til deres egne

interesser og erfaringer. Undervisning i tråd med dette må derfor tilrettelegge for elevenes læring ved at ny kunnskap hektes tett sammen med den som allerede sitter – det eleven vet, kan og tror fra før (Koritzinsky 2012: 29). Læringsprosessen er *sosial* konstruktivistisk fordi de individuelle læringsprosessene foregår i nært samspill med lærere og medelever, og gjennom føringer fra blant annet familie, venner, massemedier og lokalsamfunn (Koritzinsky 2012: 30). Koritzinsky (2008: 30) understreker at et hovedpoeng med dette læringssynet nettopp er at *grundig og varig læring* forutsetter elever som selv er skapende og søkende. Disse faktorene bør derfor være styrende for valg av kilder og metoder og organisering av lærestoff i samfunnsfagundervisning.

1.5.2 Kunnskap om samfunn er mer enn bare *faktakunnskaper*

Av de som oppfatter kunnskapsbegrepet snevert, kan fagbetegnelsen *samfunnskunnskap* misforstås som at *faktakunnskaper* om samfunn er fagets eneste eller viktigste utfordring. Erik Lund (2001: 299) viser til flere store undersøkelser om kunnskap i samfunnsfag som viser at det *å kunne* i samfunnsfag nokså ensidig er knyttet til det å kunne svare på spørsmål av faktisk art.¹ Kunnskap som *faktakunnskap* har også høykonjunktur i skolenes testing av elevene gjennom blant annet nasjonale prøver (Koritzinsky 2012: 20-21). Lund (2001: 299) skriver at dette er med på å fastholde et smalt kunnskapsbegrep i faget.

Samfunnsfaget skal lære elever å samle inn fakta, vurdere kilder kritisk og forstå og forklare sammenhenger mellom fakta, men *det skal også* trene elevene i å kunne utvikle reflekterte holdninger til samfunnsspørsmål, uttrykke argumenter og samarbeide og handle i ulike sosiale sammenhenger. Altså må undervisning i samfunnsfaget omfavne et bredere kunnskaps- og læringssyn, slik det fremstår i offentlige dokumenter (Koritzinsky 2012: 16). I Opplæringsloven § 1-1 Formålet med opplæringen, står blant annet at:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for dens enkeltes overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (...) Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene og lærlingene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (Opplæringsloven § 1-1).

Generell del av læreplanen, som skal fungere som verdigrunnlag i den norske skolen, uttrykker skolens mål slik:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (...) Den må lære de unge å se

¹ “Youth and History” (Angvik og Borries 1997), “Civic in Education” 2001, “Samfunnsfag” 2000.

fremover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar – og til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og bedømme dem med etisk bevissthet (...) Kort sagt, opplæringens formål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (LK06b).

De overordnede målformuleringene gjengitt her, understreker et *bredt* syn på kunnskap og læring, der også sosiale ferdigheter, holdningsdannelse og holdningskompetanse inngår. Kunnskap om samfunn er evne til å anvende begreper, skjemaer og modeller og innsikt i systemer, teorier og strukturer, men samtidig er ikke opplæringen i samfunnsfag verdinøytral. Opplæringen er også knyttet til en rekke *normative* verdier som uttrykkes i opplæringslovens formålsparagraf, den generelle læreplanen og formålformuleringen i faget (Koritzinsky 2012: 19). I samfunnsfag skal for eksempel elevene ikke bare lære *om* demokratiske verdier, men også opplæres *til* aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking. De skal ikke bare lære *om* andre kulturer, men også utvikle respekt og toleranse ovenfor dem (LK06a. Formålet med faget). Fagets kunnskaps- og erkjennelsesform forplikter altså lærere til et bredt kunnskapsbegrep.

1.5.3 Hvorfor samfunnsfag?

Nært knyttet til spørsmålet om hvorfor vi leser skjønnlitteratur, kommer spørsmålet om hvorfor vi underviser i samfunnsfag. Samfunnsfaget har røtter i både vitenskapsfag og humanistisk vitenskap. Det henter fagstoff dels fra historie, dels fra geografi og dels fra samfunnsvitenskaper som sosiologi, antropologi og statsvitenskap (Sjøberg 2001: 22). Kjetil Børhaug (2005: 171) skriver at faget derfor, i mangel på en tydelig faglig profil, lett kan bli en oppsamlingsplass for ulike temaer skolen må si noe om, men som ikke passer inn i andre fag. Didaktisk utvikling i faget, slik denne studien søker å bidra til, må basere seg på begrunnelser faget kan støtte seg på

Læremaskinen (Andre Bjerke 1966)

Som de selv har ropt i skogen
Får de svar i tidens natt:
Det er slutt på pedagogen!
En maskin har overtatt.

Endelig har skolen fått den
Endelig kom mennesket bort!
Still på skruen! Trykk på knotten!
Og du lærer dobbelt så fort.

Som rusk i apparatet
Var de gamle skolemenn.
Teknologisk vil vi mate
deg med kunnskap, lille venn.

Spør maskinen: Hva er målet?
Svaret er: Vår egen tid.
Spør: Hva må vi aldri tåle?
Svaret er: Et individ.

Spør maskin om hva sånne
folk begår. Den svarer *crimes*
Lille Chaplin, stå ved båndet!
Hold din plass i ”Moderen Times”!
(...)

Trykk på knotten. Knotten gir en
viktig lærdom. Ta imot!
Still på skruen! Så blir du en
samfunnsnyttig idiot!

og hvilke føringer ulike begrunnelser medfører (Børhaug 2005). Samfunnsfaget kan begrunnes i et instrumentelt nytteperspektiv. I et slikt perspektiv bør samfunnsfagundervisningen legge vekt på å formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan dra nytte av og bruke i senere utdannings- og arbeidsliv. For eksempel er kunnskap om forbrukerøkonomi, offentlige tjenester som ytes og jus nyttig i denne betydningen av ordet. Mange samfunnsfagferdigheter er også nyttige i dette henseende, deriblant argumentasjonsferdigheter og innsikt i forskningsmetode (Børhaug 2005: 173). Mange temaer i samfunnsfag er imidlertid ikke “nyttige” i denne betydningen av ordet. En instrumentell forståelse av faget utnytter ikke fagets muligheter for å arbeide mot overordnede mål, skriver Lund (2001: 296). Koritzinsky (2006) viser til et sitat av Rolf Tønnesen som er relevant i denne sammenheng:

Grunnskolen primæroppgave er ikke å utdanne historikere, geografer, sosiologer, statsvitere eller økonomer. Oppgaven er å hjelpe elevene til å utvikle seg til sosialt og politiske bevisste, kyndige og myndige mennesker som vil være i stand til å møte sin tids utfordring (Tønnesen, leder av opprettingsgruppa i samfunnsfag i L97, her gjengitt i Koritzinsky 2006: 65).

Uttalelsen har, rett forstått, brodd mot en fag- og faktaundervisning som er seg selv nok, skriver Lund (2001: 295). Samfunnsfaget har et særlig ansvar som demokratisk dannelsesfag (Fjeldstad og Mikkelsen 2008). Som et dannelsesfag kan vi legitimere samfunnsfaget med at behovet for opplevelse og innlevelse, samt refleksjon, erkjennelse, innsikt, forståelse og søken etter sannhet blir meningen med et *meningsfullt* liv, skriver Sjøberg (2001: 35). Slike aspekter er faglige mål i seg selv og skal ikke “brukes” til noe (Sjøberg 2001: 35). Børhaug (2005) påpeker også dannelsesperspektivet som det essensielle i samfunnsfaget:

Å knytte samfunnskunnskapsfaget til danning innebærer således en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd. Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet (Børhaug 2005: 174).

Børhaugs resonnement er altså at myndiggjøring og elevenes danning til tenkende, politiske og handlende subjekt må gjennomsyre formidlingen i faget (Børhaug 2005: 174). Martha Nussbaum er en av vår tids fremste filosofer og kjent for sine moralfilosofiske bidrag i aristotelisk tradisjon. I sin nyeste bok *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2012), skriver hun at utdanningsinstitusjoner kvitter seg med alt overflødig for å kunne være konkurransedyktige, lønnsomme og effektive på det internasjonale markedet. Hvis denne trenden fortsetter, skriver hun:

kommer land over hele verden snart til å produsere generasjoner av nyttige, føyelige, teknisk adekvate maskiner, heller enn fullstendige borgere som kan tenke selv, kritisere tradisjoner og forstå betydningen av andre menneskers lidelse og prestasjoner (Nussbaum 2010a)

Hun synes å dele André Bjerkes bekymring over at vi står i fare for å i større grad utdanne det han omtaler som “samfunnsnyttige idioter”. Når fagene derimot

blir praktisert på sitt beste, er de imidlertid gjennomsyret av det vi kan kalle humanvitenskapenes ånd: av undersøkende, kritisk tenkning, dristig fantasi, innlevelse i mange forskjellige typer menneskelig erfaring og forståelse av kompleksiteten i den verden vi lever i - en verden hvor folk står ansikt til ansikt over språklige, geografiske og nasjonale hav (Nussbaum 2010a)

Først da kan samfunnsfaget hjelpe elevene til å utvikle seg til myndiggjorte, politisk og sosialt bevisste mennesker, i stand til å møte sin tids utfordringer (Nussbaum 2010a). I følge Børhaug (2005) skal samfunnsfaget lære elevene til oppslutning om rådende samfunnsforhold. Denne oppslutningen må ikke forstås som passiv tilpasning, men snarere som aksept for normer og atferdformer basert på erkjennelse av at de ikke er gitt og kunne vært annerledes (Børhaug 2005: 174). Dette synspunktet har likhetstrekk med Wolfgang Klafkis “danningsbegrep” hvor solidaritetsevne, medbestemmelse og selvbestemmelse fremstår som overordnede mål for utdanningen (Klafki 2009). Koritzinsky (2012) argumenterer for at det er i denne balansegangen mellom en kritisk og en tilpasningsorientert sosialisering at samfunnsfaget finner sin legitimitet.

Det er nettopp fagets relativt uklare identitet og avveilingen i undervisningen mellom nytte og dannelselse som gjør studiet av skjønnlitteratur som kilde i faget så interessant. At faget kan begrunnes i nytte, tilpasning og dannelselse, kan antas å skape stor variasjon mellom lærere i deres valg og vektlegging av faglige kilder og metoder. Det er derfor spesielt interessant å få innsikt i *hvordan samfunnsfaglærere begrunner valg av elevenes kilder og metoder for å oppleve, samle inn og bearbeide lærestoff*.

1.6 Oppgavens oppbygning

Studien av “skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag” er bygget opp rundt hovedproblemstillingen. Kapittel 2 redegjør for studiens teoretiske rammeverk, valgt for å belyse problemstillingen. Først belyses relevant teori om læring, og deretter teori om skjønnlitteratur som kunnskapskilde i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. Teori om skjønnlitteraturens *hvorfor, hva og hvordan*, kobles der opp mot refleksjoner om samfunnsfagets egenart. I kapittel 3 presenteres studiens metodiske tilnærming. Kapittelet redegjør for valg av forskningsmetode, datainnsamlingsprosessen, samt den analytiske tilnærmingen som har vært brukt for best mulig å gi kunnskap til studiens problemstilling. Kapittel 4 inneholder presentasjon av datamaterialet. Altså vår seleksjon av lærerens

begrunnelser for hvorfor de arbeider med skjønnlitteratur i samfunnsfagene, beskrivelser av hvordan de arbeider, samt hvilke muligheter og begrensninger det foreligger ved slikt arbeid, vil her stå sentralt. I kapittel 5 vil disse dataene bli tolket og diskutert i lys av det valgte teoretiske rammeverket, før studien runder av med kapittel 6: Avslutning og “veien videre”.

2 Teoretisk rammeverk

Dersom lærestoffet i samfunnskunnskap skal oppleves som nært og engasjerende for elevene, må vi bruke bilder, film, sanger, dikt, noveller og fortellinger som appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse. Det betyr trolig at en del lærebokforfattere og lærere i samfunnskunnskap omprioritere sitt utvalg av lærestoff og bruken av kilder og metoder som henger sammen med stoffutvalget. De må legge mindre vekt på isolerte fakta og formelle statistiske beskrivelser av regelverk og institusjoner. De må åpne for de opplevelsesmessige kvalitetene og mulighetene i faget (Koritzinsky 2012: 142)

Koritzinsky (2012: 142) argumenterer her for at kilder og metoder som appellerer til elevenes følelser er nødvendig i samfunnsfagundervisningen dersom en ønsker å vekke faglig motivasjon og interesse hos elevene. Han anbefaler derfor samfunnsfaglærere blant annet å bruke mer skjønnlitteratur i sin undervisning. Skjønnlitteraturens legitimitet i undervisning har imidlertid vært gjenstand for debatt de siste årene. Skjønnlitteratur kritiseres å være unyttig, og flere litteraturredaktører har, i følge Atle Skaftun (2009), følt et behov for å legitimere skjønnlitteratur i skolen på nye måter. Dette kapittelet redegjør for et teoretisk rammeverk som kaster lys over de læringsmulighetene som ligger i arbeid med skjønnlitteratur, og dens verdi i samfunnsfagene.

Hiim og Hippe (1998: 202) skriver at den didaktiske refleksjonen blir snever hvis man bare er opptatt av undervisningenes mål og innhold. En utvidet didaktisk refleksjon innebærer også at selve undervisnings- og læreprosessen blir tydelig inkludert. Først gir kapittelet derfor en redegjørelse for betydningen av ”å lære er å oppdage”, ved å belyse Kolbs teori om erfaringslæring og konfluent-pedagogikk. Deretter redegjør kapittelet for teori om *hvordan, hvorfor og hva* vi kan lære av å lese skjønnlitteratur i skolen. Dette vil vurderes med et samfunnsdidaktisk blikk, ved å sette teorien i sammenheng med fagets egenart, sentrale undervisningsprinsipper i faget og fagets mål. For å illustrere hvordan skjønnlitteraturen kan være en faglig kunnskapskilde og metode for presentasjon og bearbeiding av lærestoff, inneholder kapittelet noen teksteksempler ledsaget av henvisninger til både kompetansemål og formålsformuleringen i faget.

2.1 Å lære er å oppdage

En sannhet som en oppdager med sine egne øyne om den enn er ufullkommen er verdt ti sannheter som en får fra andre. Foruten å øke ens kunnskap har den også øket ens evne til å se

Fridtjof Nansen

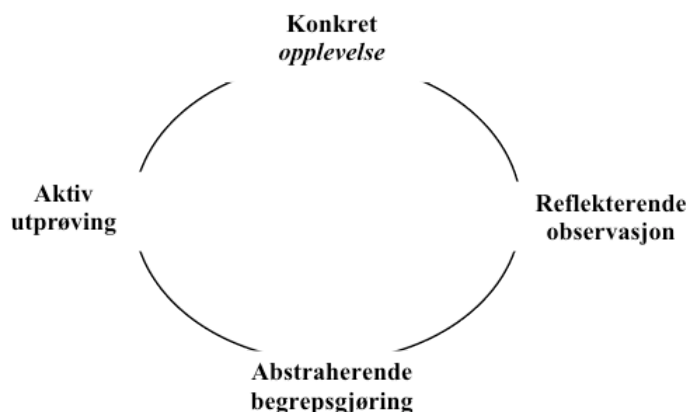
Til grunn for denne studien ligger en forståelse av læring som resultat av erfaring, refleksjon, aktivitet, opplevelse og tenking. Eleven, den lærende, konstruerer sin egen viten

innenfor de rammer der vi skaper vår identitet og hvor vår viten blir prøvet, på bakgrunn av tidligere kunnskap eller erfaring. Erfaring er grunnleggende sett menneskets samspill med omverden og naturen, og godt samspill er knyttet til lystfølelse og skapende virksomhet, skriver Hiim og Hippe (1998: 206). I kontrast til dette synet kan læring også ses som en mer ren rasjonalistisk prosess der mennesket er mindre aktivt og erkjennelsen i større grad overføres til den lærende (Illeris 2000: 28). Erfaringsbasert læring settes ofte i sammenheng slagordet ”Learning by Doing”, tillagt John Dewey. Det Dewey derimot skrev i *Applied Psychology* (1889) var ”vi må lære hvordan vi skal handle ved å skaffe oss kunnskap om det vi gjør”, fordi det mellom kunnskap og aktivitet er det en uløselig kobling. For Dewey er tenkning, handling og læring sammenvevde sider ved menneskelig erfaring, og ettersom læring er aktive prosesser, er kunnskapen så å si i handlingene våre (Manger, Lillijord, Nordahl og Helland 2010: 238-239). Dewey blir dermed talsmann for et helhetlig læringsbegrep, hvor læring og erfaring er to sider av samme sak. Han skiller mellom *vanemessige* situasjoner og handlinger, og *problematiske* situasjoner som krever mer refleksjon. Det er refleksjonen som bidrar til ”rekonstruksjon” av erfaringene, og dermed læringen. Læringsprosessen må derfor være preget av problemløsning, initiativ, virkelighetsnærhet, mening og ansvar, der elevens og ikke lærerens aktivitet står i fokus (Hiim og Hippe 1998: 206). I følge Nils Magnar Grendestad, Ph.D i konfluent-pedagogikk, brukes ofte begrepet erfaringslæring som en betegnelse på læringssituasjoner hvor prinsippet om å ”lære å oppdage” står i sentrum (Grendestad 1990).

2.1.1 Kolbs læringsteori

Den amerikanske psykologiprofessoren David Kolb har vært betydningsfull innen forskning på erfaringslæring i nyere tid. Med sitt arbeid *Experiential Learning - Experience as The Source of Learning and Development* (1984), har han gitt læringssynet et vitenskapelig fundament (Illeris 2000: 33). Arbeidet skaper sammenheng mellom tre ulike teorier innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjon, representert ved Kurt Lewin, Jean Piaget og John Dewey. Kolb bruker deres læringsoppfatninger til å argumentere for læring som en sirkulær prosess som inngår i fire stadier (Illeris 2000: 33-34). I hans modell begynner all læring med konkret erfaring eller opplevelse. Det neste stadiet er reflekterende observasjon hvor den lærende studerer opplevelsen fra så mange perspektiver som mulig og *reflekterer* over hva den betyr. Informasjonen som genereres gjennom iakttagelse og observasjon er utgangspunkt for *abstrakt begrepsliggjøring*. Resultatet er forming av abstrakte,

generaliserende begreper, teorier eller hypoteser. Disse er igjen utgangspunktet for *aktiv handling*. Den lærende bruker det han har lært til å gjøre nye beslutninger og handlinger. Deretter følger nye opplevelser og en ny runde i læringssirkelen (Illeris 34-35). På denne måten blir konkret erfaring knyttet til abstrakte begreper og refleksjon til handling/ utprøving i en syklisk fase (se figur).



(Kolb 1984: 33, forenklet versjon)

Læring handler om å ”begripe” gjennom aktiv persepsjon, samt en opplevelse og en omdanning av denne, kontra det å begripe gjennom å analysere og generalisere:

Verken begripelsen eller den operative omdanningen er slik nok i seg selv. Persepsjonen av en opplevelse er heller ikke nok til å lære, det må gjøres noe med den. På tilsvarende måte kan ikke omdanningen alene føre til læring, det må foreligge noe som skal omdannes: en tilstand- opplevelse, som det kan handles ut fra (Kolb 1984: 42, vår oversettelse).

I Kolbs teori forstås læring best som en kontinuerlig prosess hvor erfaring omdannes til erkjennelse (Illeris 2000: 38). Selv om teorien er gyldig for mange læringssituasjoner, er den sirkulære modellen primært rettet mot kognitiv læring (Illeris 2000). Dette kan føre til en uheldig reduksjon av bredden av muligheter for å lære gjennom erfaring og opplevelse, og vi savner derfor en utdypning av erfaringens karakter. Konfluent-pedagogikken anerkjenner Kolbs læringsteori, men inkluderer langt flere sider ved erfaring, for eksempel at barn og unge lærer gjennom følelsesmessig engasjement, etterlikning og fysisk aktivitet.

2.1.2 Konfluent-pedagogikk

Konfluent-pedagogikk har sine røtter i gestaltteori og humanistisk filosofi og er opptatt av en helhetlig fokusering på menneskets intellektuelle og emosjonelle sider (Hiim og Hippe 1993: 154). Pioneren bak konfluent-pedagogikken, Georg I. Brown, sier det er viktig å ta hensyn til både fornuft og følelser hos elevene, da mennesket er satt sammen av begge elementene og all undervisning bør bygge på dette menneskesynet (Sandem 2010: 35).

Brown støttet seg til forskning gjort på forholdet mellom venstre og høyre

hjernehalvdel. Denne forskningen tyder på at de to hjernehalvdelerne dels har hovedansvar for forskjellige funksjonsområder: logiske og intellektuelle funksjoner er særlig knyttet til venstre halvdel, mens emosjonelle, estetiske og kreative funksjoner er særlig knyttet til høyre halvdel. Nyere hjerneforskning har påvist at de to delene fungerer mer integrert enn hva en tidligere trodde. Pedagoger innen denne retningen mener derfor at skolen i for stor grad har forsømt elevenes emosjonelle og estetiske evner, til fordel for å stimulere deres intellektuelle og teoretiske funksjoner (Hiim og Hippe 1998: 211).

Følelsene representerer mye av drivkraften i menneskets personlighet. Lærere bør derfor utnytte de undervisningssituasjoner representerer av muligheter for sosialt engasjement og følelsesmessig bevegelse i sammenheng med intellektuelle utfordringer, skriver Hiim og Hippe (1998: 123). Erfaringer og emosjonelt engasjement kan berike og støtte elevenes intellektuelle bestrebelser. Konfluent-pedagogikken ønsker derfor undervisningsmetoder og læringskilder som integrerer og balanserer kognitiv, emosjonell og psykomotorisk stimulering, fordi dette vil kunne gi elevene drivkraft til en aktiv læreprosess, samt stimulere en dypere og mer langvarig læring (Hiim og Hippe 1998: 154).

Grendstad (1990) påpeker at det er viktig å passe på at elevene ikke bare blir i opplevelsen og referer med dette til Jerome S. Bruners artikkel *The Act of Discovery* fra 1961, som er ansett som skoledannende når det gjelder opplevelse, erfaring og oppdagelseslæring. Bruner understreker her at opplevelse og erfaring ikke er et mål i seg selv. Hovedresonnementet er derimot at opplevelseslæring aktiviserer elevene sterkere og at lærestoffet læres bedre gjennom aktivitet og engasjement. Opplevelse og oppdagelse er altså ikke målet, men veien til en dypere læring (Grendstad 1990: 24-25).

Konfluent-pedagogikken bygger på prinsippet "å lære er å oppdage." Å oppdage innebærer å oppdage *meningen* med det du gjør. Det holder ikke å ha stor faglig kunnskap hvis du ikke forstår det du har kunnskap om, eller undervisningen oppleves som meningsløs (Grendstad 1990: 33-34). Undervisning i tråd med dette prinsippet må tilrettelegge for at elevene skal se at lærestoffet angår dem, og at det de lærer på skolen har relevans for og sammenheng med det som ellers er av betydning for dem i livet. Med andre ord; det handler om læring for livet, ikke bare for eksamen (Sandem 2010: 39). Å oppdage ansees her som en *subjektiv* prosess; det er bare du som kan oppdage for deg:

Erfaring forutsetter et direkte møte med noe. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over. Det direkte møtet med noe har en ganske annen virkning på meg enn bare å høre om det samme. Møtet gir meg en opplevelse. Det vil vekke kroppreaksjoner og følelser som jeg kanskje ikke ante ville komme så lenge jeg betraktet stoffet på avstand bare. Erfaring med stoffet innebærer noe helhetlig, direkte og nært (Grendstad 1990: 136)

Andre kan altså peke på ting, vise deg ting og gjøre deg oppmerksom på forhold som kanskje er av betydning for deg. Men ingen andre enn deg kan oppdage for deg (Grendstad 1990: 235). Det å oppleve noe sammen har allikevel stor betydning for opplevelsen av fellesskap og mening (Hiim og Hippe 1998: 215). Fordi elever er forskjellige, vil det være forskjellig hva som gir dem betydningsfulle og meningsfylte opplevelser. Som lærer må man derfor være bevisst at man kan legge opp undervisningen så godt man kan med den hensikt at elevene skal oppdage, oppleve eller erfare noe, men:

læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang, men den fyllbyrdes ved elevens egen innsats (LK06b: 10).

2.1.3 Kognitiv læringsteori og narrativer som kognisjonsmodell

Kognitive funksjoner er “indre prosesser” som problemløsning, tenkning, hukommelse og evne til å kunne sette seg inn i egne og andres tanker og meninger. Kognitiv læringsteori behandler hvordan ytre stimuli omformes til informasjon og hvordan denne lagres i hukommelsen (Manger m.fl. 2010: 185). Det kognitive perspektiv, som definert av Greeno, Collins og Resnick (1996), understreker at mennesket ikke bare er et reaktivt vesen som svarer på stimuli, men som selv aktivt konstruerer sin virkelighet. De framhever viktigheten av “organized pattern in cognitive activities” (Greeno m.fl. 1996: 16). Mennesker orienterer seg i verden ved å gjøre seg erfaringer og organisere disse i “skjemaer”, som de så aktiverer i møte med alt nytt og ukjent. Slike kognitive skjemaer er nødvendige for i det hele tatt å huske det vi har tenkt og erfart, og når vi skal lære noe nytt søker vi ubevisst etter tidligere erfaringer. Vi husker et slags “skjema” og rekonstruerer en forforståelse ut fra skjemaer som vi allerede har i bevisstheten (Manger m.fl. 2010: 124). Læring anses som en prosess, hvor påvirkninger fra omgivelsene *rekonstrueres* til ny kunnskap ut fra individets allerede eksisterende strukturer (Illeris 2000: 28). Dette bygger særlig på Piagets teorier om kunnskapens opphav; han påpekte at det under *alle* omstendigheter der erkjennelse skjer vil være *individuelle* måter å oppfatte tingene på (Illeris 2000: 28).

Når vi møter noe nytt og ukjent, læres det bedre og mer varig når det legges inn i en kjent struktur, fordi vi da kan møte nytt lærestoff eller nye ferdigheter med en viss forforståelse, skriver Bruner (1990). Den etablerte kognitive strukturen farger våre erfaringer, vår tolkning av dem og ikke minst vår emosjonelle opplevelse av saker og handlinger. På samme måte virker etablerte skjema motiverende og forsterkende, de setter i gang fantasi og skaperkraft og de er bakgrunn for våre handlinger (Bruner 1990). I følge Bruner (1990) er den narrative strukturen vårt mest kjente og gjennomgripende kognitive skjema. Vår livsverden formidles, oppfattes og

erfares narrativt gjennom fortellingens struktur (begynnelse, midte og slutt) og med fortellingens handlingsmønster (plot). Mennesker har derfor lett for å lære gjennom narrativer fordi vi har et kognitivt driv mot gjenkjennelse. Narrativ struktur og metaforiske forestillinger styrer vår mentale virkelighet og er derfor viktige didaktiske redskaper for læring. Metaforen og den narrative formen handler ikke i dette henseende om estetikk og litteraturdydaktikk, men om mening i vid forstand, tilegnelse av abstrakt tenkning og tolkning (Bruner 2002).

2.1.4 Deduktivt og analytisk eller erfaringsbasert læring om samfunn?

Forskningsarbeidet utført i prosjektet *Pisa +: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen* (Lie m.fl. 2008) viser at skolearbeidet domineres av kognitive oppgaver og at læreprosessene i økende grad knyttes til individuelt arbeid med fokus på egen prestasjon målt i karakterer. I de fleste fag er arbeidsprosessen deduktiv og analytisk, noe som innebærer at arbeidsprosessen går fra begreper, prinsipper, generaliseringer og teorier, til isolerte enkelthendelser, praktisk anvendelse og fakta (Lie m.fl. 2008). Dette kan tenkes å ha sammenheng med læreplanen og håndhevingen av den. Kunnskapsløftet er kortere og mindre detaljert enn tidligere læreplaner, men til gjengjeld har myndighetenes styring og kontroll med skolens opplæring økt, og foregått gjennom resultatmåling av elever sluttkompetanse (Koritzinsky 2012: 20). Dette er bekymringsverdig, skriver han, fordi:

Målstyrte læreplaner og undervisningsopplegg som blir fulgt opp av resultatmåling, kan føre til en prioritering av de delene av samfunnskunnskapens verdier og formål som er mest målbare, særlig etterprøvbare faktakunnskaper. I en tidspresst planleggings- og undervisningssituasjon kan det bety nedprioritering av kunnskaper om sammenhenger, av viktige faglige ferdigheter og av fagets etiske og sosialpedagogiske utfordringer (Koritzinsky 2012: 20-21).

Synet på læring som en prosess basert på erfaring og noe “som skjer med og i eleven” understreker nettopp hvor vanskelig det er å *målstyre* læring (LK06b). Koritzinsky (2012: 28- 29) skriver at noen mål i samfunnsfag er “umulig å måle”, ettersom læreplanen fremhever læringsverdien av å stimulere handling, følelser og atferd. Å stimulere slike idealer ligger fjernt fra pedagogiske idealer om skolens rasjonelle målstyring av elevenes læring, skriver han (Koritzinsky 2012: 28-29). Mange vil nok slutte seg til innsikten om at læring må begynne med egen opplevelse og erfaring, men det er omsetningen til praktisk pedagogikk som byr på vanskeligheter. Slike erfaringer kan være vanskelig å gjøre seg i klasserommet; i det følgende vises imidlertid til et teoretisk rammeverk som argumenterer for at erfaring og opplevelse kan gjøres tilgjengelig for elever gjennom skjønnlitteratur.

2.2 Skjønnlitteratur i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv

I det følgende belyses *hvorfor* skjønnlitteratur kan anses som en verdifull kilde til kunnskap og lærdom om samfunn, *hva* elevene bør lese for å få slik lærdom og *hvordan* arbeidet bør foregå i henhold til formål, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og undervisningsprinsipper og metoder i samfunnsfaget. Det skilles mellom teoretisk kunnskap og ferdigheter på den ene siden og praktisk klokskap på den andre, i tråd med Aristoteles' (2013) skille mellom tre intellektuelle dyder; episteme, techne og fronesis. På denne måten tydeliggjøres i hvilken forstand og på hvilke områder vi kan lære av skjønnlitteratur. Slik skilles det også mellom hvordan lesingen på den ene siden kan bidra til læring av viktige ferdigheter og egenskaper, og hvordan den på den andre siden kan være verdifullt for elevene *selv* i eksistensiell forstand. Til slutt fremstilles teori om hvorvidt litteraturen er nyttig eller unyttig, eller om en slik distinksjon gir lite mening og at skjønnlitteraturen er begge deler samtidig. Til grunn for dette teoretiske rammeverket ligger en forståelse av samfunnsfagets hensikt som at det “undersøker menneskelig utfoldelse i skjæringspunktet mellom individ og system, mellom subjekt og objekt, mellom tankenes frihet og kulturens tvang” (Fjeldstad 2007: 252).

2.2.1 Samfunnsfagets egenart

Nært knyttet til spørsmålet om hvorfor vi leser skjønnlitteratur, er spørsmålet om *hva* det i samfunnsfagundervisningen skal undervises i. Læreplanen er vid og ambisiøs, men gir grunnlag for tolkning av hva som er samfunnskunnskapens episteme, altså dens kunnskapsbidrag (Fjeldstad 2007: 253). Ytterligere et element som er sentralt for hva som skal formidles i samfunnsfag, er hvilken virkelighetsforståelse faget ytrer seg på grunnlag av. Ulike skolefag har ulike tilnærminger til den samme virkeligheten. Der naturfag vil beskrive forelskelse som nerveimpulser, hormonreaksjoner og kjemiske prosesser, vil den samme forelskelsen kunne gis andre beskrivelser gjennom et kjærlighetsdikt (Sjøberg 2001: 25). Hvordan den virkeligheten samfunnsfaget beskjeftiger seg med er og ser ut, fagets ontologi, forklares av Fjeldstad (2007: 257) på denne måten:

Samfunnskunnskapen bygger på den ene side på en kunnskapsteoretisk essensialisme som antar at det finnes en objektiv virkelighet som har eksistens utenfor vår persepsjon, fortolkning og følelse. Denne objektive realiteten former oss og formes av oss. Samtidig gir faget uttrykk for en subjektiv gyldig relasjon til verden, en kunnskapsteoretisk relativisme. Det er et sentralt poeng med samfunnsfaglig forståelse; individets relasjon til sine omgivelser innebærer alltid en kunnskapsdannelse basert på opplevelser og erfaringer som tolkes og gis subjektiv gyldighet og mening. Individets tilknytning til verden er ikke et fatalt

bånd, men en potensiell forbindelse; tilknytningen er ikke skjebnebestemt, men full av muligheter – slik også læreplanen har forsøkt å vise i sine formålsbeskrivelser

Faget skal altså både beskrive og formidle samfunnslivet i dets *faktisitet*, som ubestridelige fakta og informasjon, og gi elevene en innsikt i og forståelse av de grunnleggende livs- og samfunnsprosessene, samt en forståelse av sitt eget potensial som aktør i disse prosessene. Dette vises ved at målformuleringene i faget berører de *eksistensielle aspektene ved det å være menneske*:

som reflekterende individ kan mennesket forme seg selv. Som politisk individ kan mennesket påvirke omgivelsene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarlig for konsekvensene av handlingene sine (LK06a. Formålet med faget).

Formålsbeskrivelsen griper her inn i spørsmålet om hvordan mennesker kan og bør leve sitt liv, og viser således til et sentralt trekk ved samfunnskunnskapen som kunnskap; nemlig at den “i hovedsak dreier seg om meningsdannende tolkninger av sosialt liv” (Fjeldstad og Mikkelsen 2003: 137). Livsfilosofiske og eksistensielle aspekter gjennomsyrrer læreplanen, og peker på samme tid frem mot tenkeferdigheter faget ønsker at elevene skal videreutvikle på et slikt grunnlag:

Samfunnsfaget skal (...) gi en dypere forståelse av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige liv, og stimulere til erkjennelse av mangfoldet i samfunnsformer og levesett. På denne bakgrunn skal faget forsterke elevenes evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant (LK06a. Formålet med faget).

Konfluent-pedagogikken integrerer kognitiv læringsteoris fokus på de intellektuelle sidene av *læring*, med humanistisk orientert pedagogikk, og dets fokus på individets følelsesmessige og personlige *utvikling*. For konfluent-pedagogikken er “hensynet til elevenes personlighetsutvikling og hensynet til læring og undervisning to sider av samme sak”. Kognisjon og emosjon, læring og utvikling går hånd i hånd (Hiim og Hippe 1998: 211). Et slikt pedagogisk grunnsyn kan egne seg i et fortolkningsfag “som anerkjenner at elever med nødvendighet konstruerer en subjektiv gyldig kunnskap av den ofte kaotiske faktisitet som samfunnsfaglig informasjon kaster mot dem” (Fjeldstad 2007: 257).

I arbeidet med å nå målene ovenfor gir *Kunnskapsløftet* lærere profesjonell frihet til å velge læremidler og arbeidsmåter. Kompetansemålene beskriver hvilke ferdigheter eleven skal kunne beherske, men ikke metoder eller hvilket lærestoff ferdighetene skal kobles sammen med. Slik er kompetansemålene i en viss forstand “nakne” og de appellerer dermed til lærerens faglige skarpsindighet, pedagogiske kompetanse og didaktiske fantasi (Fjeldstad 2009: 10). Læreplanen stiller imidlertid krav til å inkludere skjønnlitteratur i undervisningen

(se 1.4.4), legger føringer på hvordan dette arbeidet bør foregå og stiller forventninger til hva arbeidet skal gi elevene (LK06a. Grunnleggende ferdigheter).

2.2.2 Skjønnlitteraturens *hvorfor*

I den *nikomakiske etikk* skiller Aristoteles (2013: 154-160) mellom tre intellektuelle dyder som vi anvender og utvikler i praktisk, profesjonell og sosial handling. *Techne* kommer til uttrykk i vår evne til å velge hensiktsmessige midler i prosessen med å frembringe et gitt mål og viser således til tekniske og produktive ferdigheter, som for eksempel lese- og lærestrategier. *Episteme*, eller vitenskapelig forståelse, viser til menneskers abstrakte, teoretiske kunnskap om og forståelse av fenomener. “Vi antar alle at det vi har vitenskapelig forståelse av, umulig kan forholde seg på en annen måte” (Aristoteles 2013: 156). Slik kunnskap er en “bevisorientert holdning” og dermed universell og allmenngyldig og kan etterprøves (Aristoteles 2013:157). Den tredje intellektuelle dyden, *Fronesis*, eller praktisk klokskap, viser seg i all hovedsak i godt utført handling. *Fronesis* er moralsk kunnskap og innebærer ikke bare overveielse av midlene som bidrar til målet, men også vurderinger av hvorvidt målet i seg selv er ønskelig (Aristoteles 2013: 159).

Kunnskapsformene tilegnes på ulike måter. Typiske kilder til teoretisk kunnskap er faglitteratur innenfor det aktuelle tema, lærebøker og formidling fra læreren (Pedersen og Ims 2009b: 2-3). Tekniske ferdigheter er kontekstavhengig kunnskap som i stor grad utvikles gjennom praksis. Praktisk klokskap reflekterer en type kontekstavhengig kunnskap, “hvor individet tar utgangspunkt i vesentlige partikulære trekk ved situasjonen for å vurdere hva som er riktig handling på bakgrunn av en holistisk og mer eller mindre intuitiv tilnærming”, skriver Pedersen og Ims (2009b: 3) Det fremheves at slik klokskap kan læres gjennom egen erfaring, eller ved å observere andre kloke mennesker og deres handlinger og erfaringer (Pedersen og Ims 2009b: 3).

Med dette aristoteliske skillet mellom kunnskapstyper lagt til grunn, vil studien i det følgende diskutere verdien av å lese skjønnlitteratur for å utvikle *samfunnskunnskap* og ulike former for fagkompetanse, samt hvordan disse kan kultiveres. Pedersen og Ims (2009a: 1) skriver at å lære gjennom skjønnlitteratur er:

en kreativ, fortolkende virksomhet hvor den enkelte leser går i dialog med den konkrete teksten, og således er det ikke meningsfullt å forsøke å postulere en entydig modell for hvordan individer kan inngå i en slik læringsprosess

I stedet vil det derfor presenteres noen sentrale trekk ved forholdet mellom leser og tekst som kan anses vesentlige, slik som reseptivitet, engasjement og empati. Videre struktureres

redegjørelsen delvis langs de tre begrepsparene (1) form og innhold, (2) eksplisitt og taus kunnskap og (3) nærhet og distanse. Samlet vil redegjørelsen kunne gi en dypere forståelse av hvilke trekk ved leseren og ved teksten som er vesentlig i et læringsperspektiv.

2.2.2.1 Skjønnlitteratur og sakprosa - og forholdet mellom form og innhold

I samfunnsfag er det vanlig å anse enhver tekst, handling eller gjenstand som kan gi elever informasjon om et tema, en hendelse eller en sak, som en relevant samfunnsfaglig kilde (Koritzinsky 2012: 203). Kilder kan brukes *illustrerende* - for å eksemplifisere, *informerende* - for å opplyse om eller belyse et saksforhold, eller *kontrasterende* for å se informasjon eller en hendelse i motlys (RVO 1985). Mange vil nok imidlertid sette spørsmålstegn ved skjønnlitteratur som “seriøs” kunnskapskilde (Lund 2011). Noen tiår tilbake i tid ble det hevdet at “Poetokratiets tid er forbi og litteraturveldet over”.

Åndsdebatten – altså debatten om alt som ligger hinsides den sikre kunnskap, var ikke lenger dominert av forfattere og diktere, men av samfunnsforskere og filosofer (Skirbekk 1969). Denne prognosen, forstått som; “ut med Garborg og Kielland og Skram og Mykle; inn med Rokkan og Barth og Galtung. Ut med litteraturen og inn med saksorienterte kilder i samfunnsfag”, er feilslått, skriver Fjeldstad (2009: 4). Fredrik Engelstad (1992) deler denne oppfatningen:

Det moderne gjennombrudds diktere – Skram, Kielland, Ibsen og Bjørnson – sto i et produktivt forhold til sin tids samfunnsvitenskap. De tok opp impulser fra datidens psykologi, sosiologi, kriminologi og evolusjonsteori, og maktet å omdanne dem til beskrivelser av samfunnslivet som ofte var mer innsiktsfulle enn de vitenskapelige teoriene de lot seg inspirere av (Engelstad 1992: 13).

For har ikke de gode skjønnlitterære forfatterne et klart grep om samfunnskunnskapen?

En scene fra Khalid Hosseinis bok *Tusen trålende soler* (2007) kan være et illustrerende eksempel i denne sammenheng. Handlingen er satt til Afghanistan, en dag i 1996.

Dagen etter ble Kabul invadert av lastebiler. I Khair khana (..) snodde røde Toyota-lastebiler seg gjennom gatene. Bevæpnede, skjeggete menn i svarte turbaner satt på lasteplanene. Fra hver lastebil utbasunerte en høytaller nye meldinger, først på farsi, så på pastho.

Til alle kvinner:

Du skal holde deg inne i ditt hjem. Det sømmer seg ikke for kvinner å gå formålsløst ute. Hvis du går ut, skal du være i følge med en mahaman, en mannlig slektning. Hvis du blir tatt ute på gaten, vil du bli pisket og sendt hjem. Du skal ikke under noen omstendigheter vise ansiktet ditt (..) Du skal ikke snakke uten å være snakket til (..) Du skal ikke ha øyekontakt med menn.(..) Alle pikeskoler stenges umiddelbart (..) Hvis du blir funnet skyldig i ekteskapsbrudd, vil du bli drept ved steining.

Lytt. Lytt nøye. Adlyd. Allah-u-akbar.

De satt på gulvet i dagligstuen og spiste middag mindre enn en uke etter at de hadde sett Najibullahs lik henge i repet. “De kan ikke tvinge halve befolkningen til å bli hjemme og

ikke gjøre noe”, sa Laila. “Hvorfor ikke?” sa Rasheed? Og for én gangs skyld, var Mariam enig med ham. Han hadde faktisk gjort akkurat det med henne og Laila, hadde han ikke? Laila måtte da se det. (..) “Dette er *Kabul*. Kvinnene her har vært jurister og leger” (..) Rashid smilte. “Det sier du, så urban, så tadsjikisk du er (..) Jeg kan fortelle deg at det finnes mange steder i det landet som alltid har hatt det slik (..) Det Taliban gjorde mot Najibullah så alvorlig nok ut for meg”, sa Rasheed. “Han var kommunist! Han var sjefen for det hemmelige politi.” Rasheed lo. Marian hørte svaret i latteren hans: at i Talibans øyne var det å være kommunist og leder av det fryktede KhAD bare litt mindre foraktelig enn å være kvinne (Hosseini 2007: 277-280).

Her gis et smertefullt, men levende bilde av hvordan mennesker kan oppleve konflikten og samfunnslivet i Afghanistan. Teksten inviterer derfor til klassesamtaler om kjønnsroller som forandres eller videreføres, om brudd på menneskerettigheter og om årsaker til konflikt. Denne teksten kan brukes *informerende* for å opplyse om et saksforhold, og kan egne seg til arbeid med følgende kompetansemål etter Vg1/Vg2 i videregående opplæring:

“forklare hvorfor kjønnsroller varierer mellom samfunn og kulturer og diskutere hvorfor kjønnsrollene endrer seg over tid ” og “diskutere sammenhenger mellom styreform, rettsstat og menneskerettigheter” (LK06a).

Det fremgår av dette at skjønnlitterære tekster i likhet med andre kilder i faget egner seg til å gi elevene kunnskap om et bestemt emne, en epoke eller bestemte kulturelle forhold – altså teoretisk kunnskap i form av *episteme*. Men, det fremgår også at de skiller seg fra sakprosaetekster, for eksempel lærebøker, som av gode grunner utgjør tyngdepunktet i samfunnsfagundervisningen.

Penne (2010) stiller seg svært kritisk til å anvende litteratur illustrerende som eksempler eller informerende for å belyse et saksforhold i undervisningen. Litteraturen fremstilles for elevene som utdypende “sannhet” når forhold under krigen nærmest “dokumenteres” ved at elevene leser en roman med handling fra krigen, skriver hun (Penne 2010: 113). Slik anvendt underkommuniseres de estetiske sidene ved teksten, og dette kan skape et problem for elevene med svak leseforståelse, nemlig: Hva er “virkelig” og hva er “fiksjon”? Dette problemet forsterkes ved at skillet mellom skjønnlitteratur som fiksjon og sakprosa som objektiv fremstilling av virkeligheten, er i ferd med å utvannes (Penne 2010). Faren ved disse utflytende grensene, er at *leserkontrakten* i stadig større grad er uavklart (Tønnesson 2012). I følge Lund (2011) og Koritzinsky (2012) kan dette problemet enkelt imøtekommes i samfunnsfag ved at skjønnlitterære tekster må være gjenstand for samme kildekritiske vurdering som andre faglige kilder. Elevene må stille kildekritiske spørsmål til det de leser og slik utvikle et reflektert forhold til i hvilken grad deres innsamlede materiale er relevant eller gyldig ut i fra spørsmål og emner som de arbeider med, og for å kunne

vurdere i hvilken grad deres informasjon er pålitelig eller nøyaktig (Koritzinsky 2012: 204).

Videre skriver Koritzinsky (2012: 218) at:

Det faktum at noveller, biografier og romaner befinner seg i grenseland mellom fakta og fiksjon gjør at tekstene kan brukes som utgangspunkt for å diskutere nytten av ulike kilder og bli bevisst på både grensene og grenseovergangene mellom fag – og skjønnlitteratur.

Slik kildekritisk vurderingsevne er et godt eksempel på hva Aristoteles (2013) betegner som *techne* – praktiske ferdigheter.

“Vi har jo så mange andre kunnskapskilder, og spørsmålet blir hvorfor nettopp skjønnlitteraturen er viktig i denne sammenheng”, skriver dr. philos Svein-Roald Moen (1993: 46). Og svarer at:

Jo, skjønnlitteraturen er viktig som kunnskapskilde fordi kunnskapen formidles gjennom den litterære opplevelsen. I stedet for å operere med en motsetning mellom en opplevelsesside og en kunnskapsside må vi forstå forholdet slik at den kunnskap skjønnlitteraturen gir, forutsetter opplevelsen. Dermed blir opplevelsen *veien til* kunnskap.

Den litterære opplevelsen muliggjøres gjennom den “skjønne” litteraturens språk, form og innhold. Det hverdagslige språket, strukturen, skildringene og metaforene er ingen nøytrale størrelser, men tungt ladet med følelser, verdier og smak (Penne 2010: 29).

Litteraturen kan anskueliggjøre en sannhet, formidlet på en slik måte at vi identifiserer oss med de litterære karakterene og reagerer på dem. Øynene følger bare de svarte bokstavene, men i hodet dukker det opp bilder fra andre tider og steder. Litteraturens kanskje viktigste funksjon er at den, for en liten stund, kan oppheve vår rolle som tilbakebeskuende og gjøre oss til samtidige “medaktører”, skriver Lund (2011: 118). Slik gir den leseren en mulighet til *å leve med* andre mennesker og i andre samfunn som er langt fra oss geografisk, kulturelt og religiøst (Lund 2011: 118).

I boken *Loves Knowledge* (1990) argumenterer Martha Nussbaum, for at teoretisk og dekontekstualisert kunnskap formidlet med et abstrakt fagspråk og analytisk begrepsapparat, setter grenser for hva som kan formidles. Disiplinær og såkalt vitenskapelig kunnskap kondensert i allmenne begreper vil utelate de emosjonelle sidene ved vår virkelighet, som lidenskap, begeistring, kjærlighet, og inspirasjon, skriver hun (Nussbaum 1990: 5). Sitatet under belyser formens betydning når kjærligheten tematiseres:

Dette merkelige og ustyrlige fenomen, denne livsform som samtidig både er kilde til belysning og forvirring, fiendtlighet og skjønnhet. Hvilken metode, hvilken skrivestil og hvilke termer bør en velge hvis kjærlighet er en viktig del av det gode liv? Velger en å beskrive kjærlighet ved bruk av tekniske termer og bokser og piler, fortelles ganske mye om forfatterens syn på og opplevelse av kjærlighet (Nussbaum 1990: 4, oversatt av Pedersen og Ims 2009a).

Hennes posisjon er meget klar. Det er visse sannheter om menneskelivet som bare kan

beskrives i et dagligdags språk og i en narrativ form (Nussbaum 1990: 5). Virkeligheten kan være vanskelig å gripe og vi trenger fiksjon fordi den i blant kan åpne oss opp for realiteter som er for smertefulle til å ta inn over oss fra andre kanter. For å kunne begripe dype eksistensielle “sannheter” må vi derfor nærme oss den med alt vi har av kunstneriske midler, skriver Ims og Pedersen (2009b). Der vitenskapen forsøker å utforme abstrakte prinsipper og kortfattede formuleringer som ikke er bundet til historiske, tid – og stedbundne betingelser, fremstiller kunsten enkelttilfeller og gir kunnskap om det unike og partikulære, samtidig som den levendegjør noe allment (Gadamer 1965: 329, i Wivestad 1989). Svein Wivestad (1989) argumenterer for at vi trenger en form for sannhet ved siden av den vitenskapelige - en sannhet som vi ikke begriper, men lar oss gripe av - noe som vekker resonans i oss og noe vi kan kjenne oss selv igjen i.

Lærebokkunnskap kan fortone seg som “sikker og evig”, samt fremstå for elevene som autoritær, fordi lærebokforfatteren har hatt definisjonsmakten (Sjøberg 2001: 28). Pedersen og Ims (2009b: 6) skriver at skjønnlitteraturen i så måte er mer demokratisk. Den lar det være opp til leseren å konstruere sammenhenger som gir mening. I følge Wolfgang Iser (1981) er det i narrative tekster alltid noe som ikke er uttrykt, et “tomrom” som den enkelte kan gå inn i og fylle med sine egne tanker, forestillinger og følelser, avhengig av leserens forforståelse (Iser 1981). Elevene leser skjønnlitteratur med en forventning om at den har en “dypere mening”. Å tolke språk som handling er knyttet til elevenes kognitive og emosjonelle livserfaring, og de vil tolke tekstens “dypere mening” på bakgrunn av tidligere erfaringer og kulturelle skjema (Penne 2010: 38). I enhver lesesituasjon er det med andre ord et sterkt subjektivt element, og mange ulike forståelser vil bli tillagt en tekst i en undervisningssituasjon. Dette er en spennende reise i eget selv, for livsvirkeligheten er uendelig rik. Den gode skjønnlitterære teksten gjør det mulig for elevene å danne seg sine egne bilder av det fortellingen handler om, og egne bilder huskes ofte bedre enn ”ferdige” bilder som andre har laget, skriver Lund (2011: 118).

For å kort illustrere forskjellen mellom en skjønnlitterær tekst og en fagteksts grep om et tema, gis her et eksempel på hvordan to ulike tekster behandler de sentrale samfunnsfaglig begrepene “roller” og “rollekonflikt”. Rollebegrepet brukes i to kompetansemål i læreplanen (LK06a). Læreboka *Fokus* (2009) fremstiller begrepet slik:

En rolle kan defineres som et sett av forventninger knyttet til en posisjon eller situasjon. Vi forandrer oppførsel og fyller forskjellige roller avhengig av hvem vi er sammen med, og hvilke forventninger vi blir møtt med (...) Når omgivelsene har forskjellige eller kryssende forventninger til et menneske, opplever denne personen et krysspress. Krysspress fører ofte med seg en rollekonflikt fordi du må velge hvilke forventninger du vil innfri (Haraldsen og Ryssevik 2009: 23)

Forfatteren Arild Nyquists (1978) formidler om begrepet på en annen måte:

Roller opptar meg meget. Jeg har spilt ganske mange roller i årenes løp, som bokser, som nevrotisk vrak [...] I går spilte jeg en av de middels hjemlige rollene – rollen som tallerkenknuser [...] Vi hadde hatt en ganske heftig krangel om det gamle temaet mat – sønnen min ville ikke spise, han er en nokså lei skurk i matveien som liker fisk den ene dagen og ikke fisk den andre dagen [...] og da jeg sa: Sludder og pølsevev, spis fisk! – la Anne-Kari fra seg gaffelen og sa: Ikke snakk sånn til ham! Han kan få speilegg i stedet. Nå ble det bråk: Jeg tok tallerkenen opp fra bordet, løftet den halvveis over hodet og skrek: Elendige snile! Nå knuser jeg! Anne-Kari hevet to armer og sa: Nei, Arild – ikke knus! [...] Datteren min på 16 ropte: Din hysteriske drittjævel! [...]. Sønnen min sa: Du tør ikke! HVA? Hva var det for slags provoserende snikksnakk! [...] Enda større grunn til å hive tallerkenen i gulvet. Jeg spilte nå rollen som provosert, trakassert og hissig tallerkenknuser. Fremdeles skjedde likevel ingenting [...], den kom liksom ikke skikkelig av sted, noe manglet åpenbart – hva da? Jo, tallerkenknuseren ønsket å bli fritatt fra sin rolle – som tallerkenknuser. Fortvilet så jeg meg omkring etter hjelp [...] Så knuste jeg. Eller rollen knuste. Etterpå sopte jeg opp etter meg og kom øyeblikkelig ut av rollen som tallerkenknuser. Jeg gled i stedet over i rollen som angrende tallerkenknuser, en rolle jeg ikke fikk helt skikkelig tak på [...] De andre gled derimot lynraskt og selvsikkert inn i sine nye roller, som lovlig sinna datter, forurettet kone og oppgitt sønn. Vi spilte disse fire rollene en times tid – så gled hver især ganske rolig tilbake til seg selv igjen (gjengitt i Fjeldstad 2009: 5).

De to tekstene behandler sitt tema svært ulikt. Eksempelets budskap er at verdien av å lese skjønnlitteratur som supplement til fagteorien nettopp ligger i kildenes kontrasterende kraft (Fjeldstad 2009: 5). Skjønnlitteraturen kan anvendes for å berike fagtekstenes objektive og nøkterne behandling av et tema, fordi; ”subjektiviteten er litteraturens domene, og den kan fremfor alt utdype de opplevelseskvaliteter som er en del av samfunnslivet” (Engelstad 1992: 13).

2.2.2.2 Taus og eksplisitt kunnskap

Det språk- og formmessige aspektet behandlet i det foregående er vesentlig i forhold til den spesifikke type kunnskap og lærdom man søker at elevene skal erverve seg i samfunnsfag og hvordan de skal lære den. Som redegjort for tidligere har samfunnsfaget røtter i både vitenskapsfag og humanistiske fag, og implikasjonen av dette er at skolefaget beskjeftiger seg med ulike kunnskapsformer. Dette kan illustreres som - Dreyfus og Dreyfus (1986) gjør, ved å utdype forskjellen mellom det regelbaserte *å vite at* og det erfaringsbaserte *å vite hvordan*. I filosofihistorien vises to sterke tradisjoner for hva kunnskap er. For Platon var god kunnskap - *å vite at*, altså kunnskap som kunne uttrykkes i eksplisitte prinsipper og definisjoner. Aristoteles derimot var forsvarer av ”common sense”. Han mente at grunnleggende menneskelig forståelse handlet om å finne ut hva man verdsatte dypt, sitt livsprosjekt. Slik klokskap, eller “vite hvordan kunnskap”, er en subjektiv intuitiv viten, og

en kan ikke utvikle slik kunnskap ved å kjenne fakta eller ved å anvende regler på partikulære tilfeller (Dreyfus og Dreyfus 1986). Med en fot i begge tradisjoner skal altså samfunnsfaget formidle samfunnskunnskap, men ikke bare *faktakunnskap* (jf. 1.5.2). Ved å påta seg et ansvar for å bidra til elevenes utvikling til moralske, reflekterende og ansvarlige individer (LK06a) og anerkjenne deres leting etter sitt eget livsprosjekt som gyldig faglig innhold, fanger samfunnsfagplanen opp et viktig moment i Generell del:

Utdanningen (...) må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andres syn, men også mot til å ta personlige standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning (LK06b: 4)

Romslighet for andres syn, moralsk dømmekraft, empati, sosial følsomhet, mot til å ta egne valg og trygghet til å stå alene er samfunnsfaglig relevant erkjennelse og lærdom. Slik praktisk klokskap - *fronesis* – er ikke tilgjengelig i form av fakta og regler og kan ofte ikke kommuniseres med ord – det er såkalt “taus” kunnskap (Polyani 1966, her i Hiim og Hippe 1998: 195). Det faktum at mye av samfunnskunnskapen er taus, har vesentlige implikasjoner for hvordan denne kunnskapen kan tilegnes.

I aristotelisk etikk kan moral og myndiggjøring kun læres gjennom praksis og ved å studere kloke menneskers praksis. Veien til personlig modenhet er altså erfaringsbasert og lang (Aristoteles 2013). Pedersen og Ims (2009a: 1) gir et illustrerende eksempel:

Nelson Mandela gikk den lange veien. Hans lange vei til frihet var preget av mange år av ensomhet i et grusomt fengsel. Langsamt lærte han ikke bare at den undertrykte måtte frigjøres, men også undertrykkeren. Han innså at den som berøver andres frihet, selv er fengslet av hat og innelåst bak sprinkler av fordommer og nærsynt tenkning. Og han innså at med frihet følger ansvar. Og ansvar forplikter *noblesse oblige*!

I aristotelisk tradisjon, er Nussbaums (1990) hovedresonnement at lærere ikke kan lære elever å handle moralsk ved å formidle etiske teorier. Elevene gjør ikke demokratiske holdninger og verdier til sine egne ved å lære eksplisitt teori om disse. For de viktigste sannheter ved menneskets psykologi; de praktiske, verdimessige og sosiale sidene ved kunnskap, kan ikke kommuniseres, artikuleres, eller forstås av intellektet alene, men må *vises* (Hiim og Hippe 1998: 193). Elevene trenger en erfaringsbasert kunnskap, og fås ikke denne gjennom egen førstehåndserfaring, så kan den blant annet anskaffes gjennom skjønnlitteratur, hevder Nussbaum (1990). For i motsetning til læreboka som formidler *svar* abstrakt, teoretisk og eksplisitt, påpeker Iser (1989) at skjønnlitteraturen er verdifull fordi den formidler indirekte; ingen ting blir sagt rett ut, det *vises fram* og det blir opp til leseren og ta stilling (Iser 1989: 28, her i gjengitt i Penne 2010: 119). På denne måten gir “litteraturen gir oss et laboratorium hvor vi kan utforske ulike livsstiler og ulike

handlingsmønstre - på følelsesplanet - uten nødvendigvis å realisere handlingene fysisk sett", skriver Ims (1999). Bildene boka tilbyr kan leseren bearbeide og bruke i sin egen livstolkning. Menneskene og følelsene i teksten blir en del av leserens annenhåndserfaring, på liknende vis som menneskeskjebner og følelser de møter i det utenomtekstelige livet blir en del av hans eller hennes annenhåndserfaring (Skarðhamar 2005: 183-184). Liknende betraktninger er utviklet av den amerikanske pedagogen Eliot Eisner (1991). Han argumenterer for at kunsten kan *utvide erfaringene i elevens livsverden*:

What students can learn about a culture, past or present, is both constrained and made possible by the forms of representations to which they have access and are able to "read". (...) Thus, attention to the arts, to music and to literature in social studies programs is not a way to "gussy-up" the curriculum; it is a way to enlarge human understanding and to make experience in the social world vivid (Eisner 1991: 553)

2.2.2.3 Identitetsutvikling

Det er en livsvarig prosess å tolke livet og forsøke å finne mening og sammenheng i verden vi lever i. Ims (1999) skriver at når det kommer til etikk og moral og spørsmålet "hvordan bør jeg leve?" så gir skjønnlitteratur innfallsport til menneskelivets dybder i sine detaljerte skildringer av høydepunkter og nederlag, fortvilelse og smerte. Skjønnlitterære tekster byr på beskrivelser av karakterer og deres handlinger, situasjoner det handles innenfor, vesentlige trekk ved ulike situasjoner, implikasjoner handlingene får for karakterene, og den brede sosiale arenaen det handles innenfor (Pedersen og Ims 2009a, b). Som et slikt helhetlig meningsunivers skaper den "orden" i tilværelsen, og den gir oss tilgang til en overflod av eksempler på handlinger, situasjoner, verdener, relasjoner og holdninger og personligheter, og vi kan vinne innsikt i erfaringer som kan være utilgjengelig for oss i våre egne liv (Skarðhamar 2005: 183-184). Således kan tekstene supplere læreboka ved å fungere som en snarvei til innsikt i det spesielle, det partikulære og unike. På bakgrunn av dette er Skarðhamar (2005: 183-184) av den oppfatning at elever kan forholde seg til skjønnlitterære tekster på en måte som får betydning for deres egen identitetsutvikling. Hun argumenterer for at elever kan lese skjønnlitteratur med en eksistensiell bevissthet. Slik lesing innebærer at elevene bygger bro mellom teksten og sitt eget liv og således aktualiserer innholdet *for seg*. Tekstens budskap *kan* oppleves som relevant for leserens eget livsprosjekt, samtidig som elevene kan forholde seg til tekstene som kilde til erfaringshistorier, inspirasjon og rollemodeller som kan appellere til fantasifull etterlevelse, samt veilede elevene i utviklingen av deres egen praktisk- sosial kompetanse (Skarðhamar 2005: 13, 187).

2.2.2.4 Empatiutvikling - forholdet mellom nærhet og distanse

Empatiutvikling er viktig for den enkelte og for samfunnet. Martin Buber (1878-1965) og Emmanuel Levinas (1906-1995) er representanter for *nærhetsetikken*, som vektlegger at mennesker lever i et gjensidig avhengighets- og ansvarsforhold til hverandre. I møtet mellom *jeg* og *du* oppstår alltid et etisk ansvar. Et ansvar for å være god og handle rett, om å være uselvvisk og oppriktig opptatt av den andres liv. For Levinas dreier empati seg om ikke å tenke på andre mennesker som en upersonlig gruppe, men som individer som har en skjebne og et ansikt (Salvesen, Hølen & Eidhamar 2002).

Det gis flere teoretiske begrunnelser for empatiutviklingens relevans i samfunnsfagene. Historiedidaktiker Harald Frode Skram (1989) påpeker at for å nå målet om historiebevisste elever i samfunnsfag og historie så må en utvide elevenes evne til empati, av ham definert som evne til deltakelse, innlevelse og medlevelse (Skram 1989: Del VI). Skram beskriver empati som en ”intellektuell disiplin hvor eleven lærer å sette seg i en annen persons stilling og vurdere situasjonen ut fra denne personens fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte” (Skram 1992: 10). Denne empatiferdigheten deler han inn i fire ferdighetsnivåer (vedlegg: 1). Slik empatiutvikling er faglig nyttig for at elever skal forstå at deres tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og forventninger om framtiden har betydning for den de er og hva de gjør (Lund 2011: 24). I et intervju med Aftenposten (2010) argumenterer Martha Nussbaum på den annen side for at skjønnlitteratur er særlig viktig å bruke i samfunnsfag- og filosofiundervisning, fordi skjønnlitteratur kan forberede mennesker på å leve som borgere i et demokrati:

Litteratur kan forberede deg til livet som borger, fordi her dyrkes vår empatiske forestillingsevne, som er avgjørende for å leve i samfunnet og praktisere medborgerskap. Vi trenger en opplyst, innfølelse samfunnsånd både for å se at andre har samme behov som en selv, men også for å lære at andre kan ha helt andre behov enn en selv (Nussbaum, her gjengitt i Aftenposten 2010).

Hun tilføyer:

På den måten er litteratur en god skole i menneskelig mangfold. Folk har så ulike perspektiver. En av de ting en kan lære fra litteratur, er at noen ganger er disse forskjellene så dype at det kan være umulig ved hjelp av forestillingsevnen å sette seg selv i den andres sted. Omstendigheter kan frembringe store forskjeller mellom mennesker, som gjør at det er vanskelig å forstå den andres perspektiv (Nussbaum, her gjengitt i Aftenposten 2010).

Slik forstått syntes skjønnlitteraturen å kunne ha en demokratiserende virkning, og ta vare på ønsket om å utvikle elevenes perspektivmangfold og empatiske kompetanse, slik det så tydelig kommer til uttrykk i samfunnsfagplanen:

Samfunnsfaget skal derfor utdype forståelsen av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige liv og stimulere til erkjennelse av mangfoldet i samfunnsformer og levesett. På

denne bakgrunn skal faget forsterke elevenes evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant (LK06a. Formålet med faget).

For å nå slike mål må samfunnsfaget lære elevene å forholde seg til verden med en analytisk distanse, men også med nærhet. Evne til nærhet handler om reseptivitet overfor andre, hvilket innebærer mottakelighet, følsomhet og en varhet som er mangedimensjonal; kroppslig, sanselig, emosjonell og kognitiv (Vetlesen og Nortvedt 1996: 159). Hvordan kan slik reseptivitet ovenfor andre best stimuleres i samfunnsfagundervisningen?

Vetlesen og Nortvedt (1996) understreker at empatisk forståelse ikke oppstår som følge av intellektuell bestrebelse, men at den kommer til bevisstheten gjennom livserfaring, forestillinger og hukommelsen. Nussbaum (2010) gir et illustrerende eksempel i boken

From Disgust to Humanity: Sexual Orientation and Constitutional law:

That 'terrified' gay teenager needs, and deserves, equal respect, and a sphere of liberty equal to that enjoyed by others. Before he is likely to get these things, however, something else also has to be present in our world: the capacity to imagine his experience and that of other gay and lesbian citizens. Disgust relies on moral obtuseness. It is possible to view another human being as a slimy slug or a piece of revolting trash only if one has never made a serious good-faith attempt to see the world through that person's eyes or to experience that person's feelings. Disgust imputes to the other a subhuman nature. How, by contrast, do we ever become able to see one another as human? Only through the exercise of imagination (Nussbaum 2010b: xvii).

Det argumenteres i det foregående for at elevens empatikompetanse kan utvikles dersom de får muligheten til å bruke sin fantasi og forestillingsevne, og at de for utøvelse kan søke til romaner, dikt, filmer eller gode skuespill, snarere enn å klynge seg til læreboka (Nussbaum 2010b). Dette er i tråd med Eisners (1991) hovedargument for bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfagene:

the artistically rendered novel or history enables the reader to vicariously participate in events. The work stimulates imagination in the service of insight and feeling. When artistic qualities are absent, imagination is left dormant and meaning is made factual. Facticity is hardly ever adequate to get a sense of the lives of people (Eisner 1991: 554).

Litterære tekster er med andre ord fulle av skildringer av sosial handling og relasjoner hvorigjennom man kan bli med inn i personens liv og få sympati og/eller antipati for hans eller hennes karaktertrekk. Fortellingen kan derfor være viktig for utvikling av etisk handlingskompetanse "fordi fortellingen fungerer som en modell som appellerer til fantasifull etterlevelse" (Ims 1999).

2.2.2.5 "Fra det nære til det fjerne"

En rekke temaer i samfunnsfag vil ofte kunne fremstå som lite interessante og fjerne fra

elevenes livsverden. For eksempel vil neppe statistikk om barnedødelighet vekke mye oppmerksomhet hos mange elever. For å åpne elevenes øyne for sentrale sammenhenger mellom enkeltmenneskers levekår og samfunnsmessige strukturer må derfor disse tallene knyttes til elevenes interesser for liv og død, rettferdighet og urettferdighet og til enkeltmenneskers skjebner (Koritzinsky 2012: 141). Dette er viktig ettersom det er fagets oppgave å vise elvene sammenhenger og mønstre mellom lokale, regionale, nasjonale, globale nivåer og mellom sektorer i samfunnet.

For å nå slike mål er “fra det nære til det fjerne” et sentralt prinsipp for organisering av lærestoff i samfunnsfag (Koritzinsky 2012: 141). Organiseringsprinsippet handler vel så mye om *psykologisk tilkobling*, om *følelser* og om muligheter for *innlevelse*, som geografisk nærhet. Gylne pedagogiske øyeblikk kan oppstå når elevene blir engasjert i personer som kan ha levd og hendelser som kan ha skjedd for lenge siden, skriver Koritzinsky (2012: 141). I tid er de fjerne, gjennom elevenes engasjement blir de nære, og slik kan det bygges en bro fra elevenes ståsted her og nå til fjerne steder, tidligere tider og andre mennesker. Tendensen til å strukturere lærestoffet på denne måten sikter også på å utvide elevenes forståelse for at hendelser og systemer ute i verden er psykologisk og fysisk nære for dem de gjelder, selv om de er fjerne for oss, og at slike handlinger indirekte eller direkte også kan angå deres livsverden. Terrorangrepene i USA 11. september 2001 er et godt eksempel. Angrepene var en følelsesmessig og fysisk personlig katastrofe for tusenvis av mennesker. For nordmenn var det hovedsakelig “internasjonal terrorisme”, snarere enn noe som angitt *vårt* samfunn eller *vår* familie. Likevel følte mange sinne, sorg og medfølelse. Slike følelser er også legitime og viktige å få fram i samfunnskunnskap, da det handler om medmenneskelighet og solidaritet på tvers av historiske, geografiske og sosiale nivåer. Samtidig må elevene forstå at slike hendelser også kan påvirke norsk politikk og vår hverdag, skriver Koritzinsky (2012: 145). Etter 11. September ble norske soldater sendt til “krig mot terror” i Afghanistan, terrorberedskapen ble skjerpet her hjemme og bevilgningene til militære formål økte.

Å strukturere lærestoffet på denne måten sikter på å utvide elevenes engasjement og interesse for lærestoffet, men også gi elevene en forståelse for at strukturer og handlinger, selv fjernt fra deres livsverden, kan påvirke oss i Norge både emosjonelt, politisk, kulturelt og økonomisk, samt gi elevene en følelse av at *det angår også meg*. Derfor bør en del samfunnsfaglærere tenke gjennom sitt valg av læremidler og bør vurdere å bruke mer film, bilder og skjønnlitteratur, skriver Koritzinsky (2012: 142).

Dersom avstanden mellom nærhet og distanse skal reduseres gjennom leseropplevelsen må den skape en følelsesmessig stemning hos leseren som får han eller henne til å åpne seg opp, til å bli reseptiv og mottakelig for et budskap utenfra (Pedersen og Ims 2009a: 4). Skjer dette så evner eleven, i tråd med Martin Baubers (1968) møtepedagogikk og Mikhail Bakthins (1996) dialogiske tenkning, å forholde seg til tekst med et jeg-du forhold. Bakthin (1996: 252) forstår tekster som ytringer. Ytringer hører hjemme i den menneskelige kommunikasjonssfæren, og som sådan er en tekst aldri en død ting for oss. Uansett hva slags tekst vi forholder oss til, kan vi alltid komme fram til en menneskelig stemme, og dermed et menneske. Dette er bakgrunn for at han insisterer på at tekster ikke må betraktes som objekter, men som subjekter. Vi møter andre stemmer og tilhørende meninger, verdier, vurderinger, forståelser, antakelser og så videre (Bakthin 1996: 252). Ved å se, lytte og føle ”Den Andre” kan det skapes nærhet, erkjennelse og respekt for Den Andres annerledeshet, som igjen kan stimulere medmenneskelighet (Bauber 1968). Hovedforsvaret mot å bli berørt av andre er distansering, et jeg-det forhold, også kalt *mismmeetings* (Bauman 1993). Læreboka kan antas å skape mismmeetings og distanse mellom mennesker, fordi dens abstrakte og teoretisk språk hindrer synet av Den Andres ansikt og slik forhindrer det fysiske rom fra å bli sosialt. Det er i det sosiale rom følelsene ligger, og uten synet av den andres ansikt må vi heller ikke forholde oss til, og muligens ta ansvar for, hans eller hennes livssituasjon (Bauman 1993, her i Pedersen og Ims 2009a: 5).

En kan altså argumentere for at skjønnlitteraturen har sitt rettmessige plass ved siden av læreboka, ettersom den åpner for innblikk i enkeltmenneskers tilværelse og kan berøre leserens følelser og således gjør lærestoffet nært og engasjerende. Det er viktig at vi finner slike kilder som kan ”oppøve evnen til innlevelse og empati med andre menneskers opplevelse og livsvilkår”, skriver Koritzinsky (2012: 146). Det betyr ikke at vi skal gi slipp på samfunnskunnskapens bidrag til elevenes innsikt i strukturer, systemer, eller deres evne til å anvende fruktbare begreper, skjemaer og modeller. Men for at deres samfunnsforståelse ikke skal bli livsfjern, overfladisk og formalistisk, bør denne generelle forståelsen knyttes til levende mennesker og faktiske hendelser, altså til *eksempler* (Koritzinsky 2012: 142).

2.2.2.6 Perspektivutvidelse

Bruner (1990) fremhever ikke bare behovet for narrativ kompetanse, men også å lære å reflektere over fortellinger, fordi enhver fortelling alltid vil være én versjon av mange mulige. Litteraturens metaforer åpner for en utvidet meningsskaping, ved å føre oss ut av det konkrete livet vi lever, og inn i nye verdener og nye måter å se verden på. Jan Paul Sartre

mente at mennesket er unikt i sin evne til å reflektere, til ta et skritt tilbake - “se reculer” - og “derigjennom se fenomenet i ett eller flere nye perspektiver. Dette er viktig for kunne se for seg alternative handlingsforløp” (Pedersen og Ims 2009a: 5).

Bevisst eller ubevisst påvirker lærere sine elever gjennom valg av læremidler og kilder, samt gjennom språkbruk, utvalg av fakta og bilder og hvilke forklaringer og teorier som presenteres om hendelser og kulturer; altså deres valg av *perspektiver* i samfunnsfag (Koritzinsky 2012: 67). Det overordnede prinsippet for alle samfunnsfaglærere må derfor være flersidighet i all formidling. Det vil si vilje og evne til å fremstille ulike holdninger, standpunkter og “sider av historien” på ulike, begrunnede og engasjerte måter, samt at elevene må få arbeide med saker fra flere sider - fordi samfunnslivet *er* ladet med ulike vurderinger og virkelighetsoppfatninger, skriver (Fjeldstad 2007: 264). Altså må det tilrettelegges i undervisningen for veksling mellom perspektiver i en dialektisk prosess.

I det følgende eksemplifiseres verdien av flersidighet ved å gå nærmere inn på henholdsvis et eliteperspektiv og et flertallsperspektiv i forklaringer på samfunnsforhold og menneskelig atferd. I læreplanens generelle del står det om dette at:

Samfunnets framgang avhenger ikke bare av ekstraordinære bidrag fra noen begavete få, men fra utallige ytelser over lange perioder fra et stort antall alminnelige hverdagsmennesker (LK06b).

I diktet *En lesende arbeiders spørsmål* skriver Bertolt Brecht (1935):

Det store Roma er fullt av triumfbuer: Hvem satte dem opp? Over hvem triumferte de? (..)
Den unge Alexander erobret India. Han alene?
Cæsar slo gallerne. Hadde han ikke engang med seg kokk? (..)
Fredrik den andre seiret i sjuårskrigen. Hvem seiret bortsett fra ham?
På hver side: en ny seier. Hvert tiår: en ny stor mann. Hvem betalte regningen?
Så mange historier. Så mange spørsmål.

Diktet inviterer til refleksjon over valg av perspektiver i egen undervisning; Legger jeg størst vekt på hvordan elitene styrer økonomi, rettsvesen og politikk, eller på hvordan deres styring påvirker folk flest og ulike mindretall? Koritzinsky (2012: 70) skriver at samfunnsfagundervisning har lett for å bli “topptung”. Historie- og samfunnsfagbøkene handler om de store – om konger, keisere, diktatorer og presidenter, de berømte, kjente og geniene. Massemedienes fremheving av toppene innen politikk, næringsliv og idrett og “kjendiser” forsterker dette eliteperspektivet. Hva så med de “navnløse”-hverdagsmenneskene, soldatene, ildsjelene? Teller ikke også deres strev, lidenskaper og liv? Koritzinsky (2012: 70) skriver at vi kanskje kan gjøre elevene noe mer bevisst denne ensidigheten ved å la de skrive egne kortdikt, inspirert av Brecht. Hvor de starter med en tenkt avisoverskrift og så følger en kommentar. Slik han her eksemplifiserer:

“Nansen og Amundsen var verdens fremste polfarere.” Gikk de alene?
“Nordmann besteg verdens høyeste fjell.” Hvem bar bagasjen?
“Teatersjefen satt ny publikumsrekord” Hvor var skuespillerne?
“Stoltenberg vant valget” Drev han valgkamp alene?
“Vi ble best i fylket på de nasjonale prøvene”, sier skolesjefen. Deltok han på prøvene?

Koritzinsky (2012: 95) skriver at lærere må være bevisst sine valg av tilnærminger og perspektiver og utvalg av fakta, samt strebe etter å være *flersidige* i all formidling.

Det argumenteres i det foregående for at skjønnlitteratur, på grunn av dens mangfoldige synsvinkler på virkeligheten, kan bidra til å utvide elevenes evne til å forholde seg til en verden der mennesker har ulike forståelsesmåter, identitetsbekreftelse og virkelighetsforklaringer - altså utvide deres evne til å tenke perspektivrikt (Hauge 2004: 27).

2.2.3 Skjønnlitteraturens *hva*

I det foregående er det vist til noen av de muligheter skjønnlitterære tekster åpner for, med hensyn til relevant læring som omfatter både opplevelse og erkjennelse. Til dette knytter det seg nok et viktig spørsmål: Er all litteratur like verdifull i et læringsperspektiv? Hva slags tekster kan stimulere elevene i den hensikt å påvirke deres evne til å bruke lesingen som et kulturelt redskap i utviklingen av sin forståelse av samfunnslivet? (Fjeldstad 2009: 2). En utfordring i et samfunnsfagdidaktisk henseende kan være at mange samfunnsfaglærer mangler den profesjonelle kritikerens overblikk og trygge dømmekraft i møte med litteraturen, eller er lite oppdatert på hva som rører seg i den litterære offentligheten (Skaftun 2009:19). I det følgende det gjøres et forsøk på å kartlegge hva “god” eller “riktig” litteratur i samfunnsfagene kan være, ettersom teorien antyder at noe litteratur er mer verdifull i læringssammenheng enn annen.

Skal elevene vinnes for en annen form for litterær opplevelse må det velges ut tekster som elevene er villige og i stand til å ta inn over seg (Penne 2010: 119-120). I utvelgelsen av tekster er det derfor avgjørende at læreren forsøker å finne tekster som er tilpasset elevenes kunnskaps-, ferdighets- og modenhetsnivå, som har et innhold som elevene kan kjenne seg igjen i og forstå, og som har karakterer de kan identifisere seg med og fatte interesse for (Roe 2011: 30). Tekstene må være velskrevne, passe vanskelige og relevante for deres sosiale og kulturelle rammer (Lindbäck 2003).

Dette betyr ikke at elevene ikke kan ha glede av den klassiske litteraturen. Mange av de eldre tekstene appellerer like mye, eller mer, til elevene enn samtidstekster, skriver Penne (2010: 85). Skolen må stå for noe fremmed, elevene må konfronteres med andres tenkemåter og gis muligheten til å se verden på andre måter. Da kan ikke elevene kun presenteres for

tekster som “bare bekrefter og rettferdiggjør det de allerede gjør, den de allerede er” (Penne 2010: 27). Populærlitteratur tilbyr avkobling og gjenkjennelse, elevene “godtar alle normer i populærlitteraturens univers, også skildringer som ikke er forenlig med skolens demokratiske idealer” skriver Penne (2010: 45). De trenger derfor en lærer som kan hjelpe dem å se – for eksempel bøkens stereotypiske mennesketyper og ideologiske undertoner og diskurser. Den skjønnlitterære teksten er en “dialektisk tekst” som kan utfordre vår virkelighetsoppfatning og i større grad leses med en forventning om utvidet erkjennelse (Penne 2010:118-121). Den kan være “disturbing, for it requires of it readers a searching and rigorous scrutiny of everything they believe in and live by” (Abbott 2002: 176, i Penne 2010:121), og stiller dermed høyere krav til leseren. Skal lesing gi elevene noe i et samfunnsfaglig perspektiv, må erkjennelsen og for forståelsen utfordres, og bør derfor presentere noe nytt og fremmed (Penne 2010:127).

Iser (1989) peker på at tekstene som velges ut til undervisningen bør ha en oversiktlig narrativ struktur og presenteres som en sammenhengende helhet. Siden elever er opptatt av hvordan det går mot slutten av en historie kan det oppstå et akutt meningsproblem ved bruk av utdrag (Iser 1989, her i Penne 2010:121). Dette er ikke helt uproblematisk. I praksis vil det sjelden eller aldri være tid og rom i undervisningen for lesning av hele tekster, i form av noveller eller romaner, skriver Penne (2010: 113). Dette er nok også tilfelle i samfunnsfag. De skjønnlitterære kildene som benyttes vil nesten alltid måtte være korte, nesten overflatiske *utdrag* av en større tekstmasse (Fjeldstad 2009: 21). Utdragene kan få karakter av å være meningsløse beskrivelser av temaer som bare et tekstlig helhetsbilde kan formidle. Kun helheten i handlingsrommet, altså hele handlingen, kan konstruere en verden som gir mening, skriver Penne (2010: 113). Virkningen kan være at de valgte litterære utdragene ikke bidrar til innsikt i sosialt liv, men heller etterlater elevene like uberørt som de eventuelt var før de beveget seg inn i teksten (Fjeldstad 2009: 21).

Likevel er det viktigste at det opprettes kontakt mellom forfatter og leser, før vi kan åpne oss opp for en fortelling, skriver Ims og Pedersen (2009a), og da er det tekstens innhold og ikke lengde som er avgjørende. Selv “en liten historie kan i seg selv skape den mellommenneskelige kontakten som man ønsker i et levende og interessant samarbeidsforhold” (Ims og Pedersen 2009a: 5). *Hva* som leses avhenger altså av *hvem* som leser og *hvorfor* det leses. *Hvordan* det leses og arbeides med litteraturen avhenger på samme måte av *hvilket mål* som ligget til grunn for arbeidet.

2.2.4 Skjønnlitteraturens *hvordan*

I følge Moen (1993) og Penne (2010) er det viktig å skille mellom og problematisere *formålet* med lesingen av og arbeidet med litteraturen i undervisningen. Hvilket mål læreren setter for lesingen og hvordan elevene leser kan ha stor innvirkning på i hvilken grad skjønnlitteraturen kan bidra til å øke deres erkjennelse.

Penne (2010: 17) mener at det alltid må være et faglig mål med lesingen i skolen. Hennes poeng er at leseopplevelsen er verdifull i og for seg, men at den må brukes som en stimulus til kunnskap, aktivitet og refleksjon. Litterære tekster kan ikke ukritisk leses kun for opplevelse, underholdning og nytelse, men må knyttes til temaet det arbeides med i undervisningen. Vi kan skjelne mellom en spontan opplevelse og en dypere opplevelse som gir ny innsikt og erkjennelse, skriver hun. Skal elevene tilegne seg ny kunnskap og utvikle sine forståelsesmåter og ferdigheter må de reflektere over sine opplevelser, diskutere og begrunne disse med andre og utvikle et metaspråk for å snakke om tekster og egen forståelse av dem (Penne 2010:17-18). Kun slik vil de utvikle økt erkjennelse og større muligheter for å takle utfordringer som kommer deres vei (Penne 2010:18). Elise Seip Tønnessen (2007) skriver derfor at:

Ved å pendle mellom innlevelse og en mer distansert refleksjon, åpner leseren for at teksten kan tale umiddelbart til følelsene og samtidig bearbeide bevisstheten og sette varige spor. Det er denne kombinasjonen som gjør at litteratur kan gi estetisk erkjennelse, en unik form for erfaring og innsikt som hører kunsten til (Tønnesen 2007:189).

En måte å gjøre dette på er å bygge opp læringsarbeidet rundt Tom Tillers læringstrappmodell, skriver Vibeke Melby (2003: 10) (vedlegg: 2). Tiller definerer oppbygging av kunnskap og læring hos eleven som en kunnskapstrapp eleven må vandre. Modellen følger fire trinn: Læringsarbeidet startes ved nederste trinn fortrinnsvis med en leseopplevelse. Eleven kan aktivisere sine forkunnskaper ut fra opplevelsen og læreren styrer lite. På trinn to er målet at en gjennom dialog skal ordne erfaringene, gjennom litt økt læreraktivitet. På de to øverste trinnene skal opplevelsene og erfaringene med den skjønnlitterære teksten kobles og knyttes til teori, og elevene må jobbe med å trenge inn i stoffet, ofte med oppgaver og pensumgjennomgang og en synlig lærer (Tiller 2006: 39). Hovedpoenget er at tekstopplevelsen kan brukes som en inngangsport til erkjennelsen, men at elevene må veiledes videre. For å finne mening med teksten må elevene derfor lære seg rutiner for å stoppe opp i lesingen, tenke over det de har lest og stille seg selv spørsmål om de har forstått innholdet i det de leser (Lindbäck 2003).

Skjønnlitterære tekster kan bringes inn på et hvilket som helst punkt i et

undervisningsforløp, de kan leses hjemme og de kan fungere som en rød tråd gjennom et lengre og variert undervisningsopplegg på skolen. Mulighetene er mange. Men de egner seg kanskje aller best til å åpne opp for temaer og til å sette i gang og motivere før en aktivitet. Slik kan tekstene anvendes til å aktivisere kunnskap elevene besitter eller til å bygge opp elevopplevelser som utledninger, abstraksjoner og generaliseringer deretter kan skje på bakgrunn av, skriver Fjeldstad (2009: 4). Ved å bruke skjønnlitteraturen induktivt på denne måten, altså gå fra det enkle og spesielle (elevenes erfaring) til det generelle (teori) (Øzerk: 113), gis elevene mulighet til å forene tanker, følelser, og ytre adferd i læringen, slik konfluent-pedagogikken argumenterer for (Sandem 2010: 36). Samfunnskunnskapens didaktiske teori argumenterer ofte for bruken av induktive arbeidsmetoder i faget. Årsaken til dette kan belyses av utsagnet til den tyske sosialfilosofen Max Horkheimer; “every man in a sense is his own social scientist. For social science is the stuff of everyday living” (her gjengitt i Fjeldstad 2007: 250). Utsagnet brukes ikke her for å vurdere samfunnsfagets legitimitet generelt, men heller for å forklare at induktive arbeidsmetoder egner seg godt i samfunnsfaget nettopp fordi samfunnsfaget forvalter en kunnskap som er tilgjengelig for alle; Alle elever har flere legitime erfaringer og besitter mer *samfunnskunnskap* enn de selv har reflektert over.

To metoder for å bearbeide og presentere lærestoff

Skjønnlitteraturen har mange omdreiningspunkter. Elevene kan ta i bruk flere metoder for å krabbe oppover kunnskapstrappen og til å bearbeide noe de har lest eller lyttet til. Her går vi nærmere inn på bearbeiding av det leste gjennom dialog og debatt, og elevenes egne produksjon av skjønnlitteratur.

Utdanningsdirektoratet trekker frem klassesamtale om skjønnlitterære tekster som eksempel på god undervisningspraksis i samfunnsfag (UDIR 2012). Dialog og debatt om verdier, moral, holdninger og tro i et stadig mer pluralistisk samfunn står sentralt i samfunnsfag fordi faget skal utvikle elevers kritiske refleksjoner om samfunn, kultur og det demokratiske politiske systemet, skriver Solhaug (2008: 239). Solhaug (2008: 238) henviser til Freire og Shor (1987) som mener at en gjennom dialogen kan utvikle forståelse for variasjon i oppfatninger av samfunnsmessige fenomener og måter å forstå verden på.

Denne tilnærmingen til samtale og dialog er godt egnet i arbeid med skjønnlitteratur, fordi skjønnlitterær lesing er av en utforskende karakter. Skjønnlitterære tekster er *flerstemmige*, de lukker seg ikke rundt kun én løsning, eller kun den ”rette” og objektive forklaringen av et fenomen, men viser ulike oppfatninger, tolkninger,

problemløsningsmetoder og holdninger (Fjeldstad 2009: 2). Da det i enhver lesing alltid er et subjektivt element, vil det i en klasseromsamtale være mange ulike forståelser og meninger som kan bli tillagt en tekst (Solhaug 2008: 238). Elevene bør få gjøre seg opp egne meninger og få sjansen til å begrunne og forklare dem for andre, samt få argumentere for dem med *utgangspunkt* i tekstene. Slik utvikles deres metaspråklige bevissthet gjennom tolkning og refleksjon over tekster (Penne 2010: 127, 86). Deres meninger blir dermed gjenstand for dialog, kritisk prøving og debatt (Solhaug 2008: 238). Slik kan bøkene hjelpe oss til å se andres syn på verden, med også begrensningene i våre egne verdier og valg. De åpne skjønnlitterære tekstene kan derfor fremstå som en god inngangsport til dialog og debatt. Erling Astrup (1994) uttrykker det slik:

Kunst hjelper oss til å debattere, reflektere, betrakte, lære, fantasere, argumentere, enes, argumentere og enes på nytt. Kunst formidler, så vel som skaper tradisjoner. Kunst hjelper individer så vel som samfunn til å lære fra hverandre. Kunsten hjelper oss til å endre de omstendigheter som ligger innenfor, og akseptere de omstendigheter som ligger utenfor vår innflytelsessfære (Astrup 1994).

Hvis denne oppfatningen av kunstens rolle har noe for seg, synes skjønnlitteraturens *flerstemmighet* å være egnet til å fremme elevenes evne til å “diskutere, resonnere og til å løse problem i samfunnet” (LK06a). I disse debattene må elevenes opplevelser brukes, de ulike elevlesingene vil kunne berike hverandre og i fellesskap med hverandre og læreren, kunne fylle tomrommene i forståelsen (Moen 1993: 65). Skjønnlitterære kilder kan altså åpne for bearbeiding av lesingen gjennom dialog og debatt, men de kan også brukes til å formidle lærestoff til lærer og medelever (Koritzinsky 2012: 230).

Lund (2011) skriver at elevene med fordel også kan lage sine egne fortellinger. Det er ingen muligheter for å klippe og lime eller skrive av andre, og de må utfordre seg selv og sin egen kreativitet. Konfluent-pedagogikken er særlig opptatt av å tilrettelegge for kreativitet i skolen, fordi kunnskap er mangedimensjonal og henger sammen med opplevelse av glede, mestring og mening (Grendestad 1990). En kreativ læreprosess er preget av opplevelse og oppdagelse, men alle kreative problemområder krever også grunnleggende faktakunnskaper eller teknikker i tillegg til skapende tenkning og handling (Hiim og Hippe 1998: 213-215). Wivestad (1989: 120-122) peker på at reseptiv omgang med kunst ikke står i motsetning til det å skape noe selv. Det å skape kunst (for eksempel å skrive skjønnlitterært) og det å møte et skapt kunstverk (å lese aktivt) er egentlig beslektede virksomheter, skriver han.

2.2.5 Skjønnlitteraturens nytteverdi

Innenfor rammene av den nytteorienterte tenkningen som preger skolen i dag; er det rom for å bruke tid på skjønnlitteratur? Det skjønnlitterære paradoks er at den kan oppleves som unyttig og nyttig på samme tid. André Bjerkes (1963) dikt *Prolog om kunstneren* belyser det kritiske spørsmålet om litteraturens nytteverdi:

Gjør kunsten nytte? Kan den fremme
nasjonens liv på noe sett?
Det svarer straks en myndig stemme.
en baryton av næringsvett:
«Om kunst gjør nytte?» Spør De meg
som går den brede næringsvei,
vil svaret bli et avgjort nei.

(...)

Etter mange argumenter mot kunstens nytte,
svarer kunstneren

Akk, hård er dommen, streng er tonen

(...)

I høyere grad enn fornuftige mennesker aner,
er kunstnerne folkets nødvendige sanseorganer.
Hvis kunsten ble tatt fra et folk, ble det som å rane
dets øyne og ører, dets hud, dets nese og gane.

(...)

For kunsten er (...) formende kraft i oss alle.

Den er alt som er fruktbar uro, en fjær i vårt indre,
en drift som vil skape et større av det som er mindre.

(...)

Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive,
og mister du evnen til lek, da mister du livet.

Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige «nytter»
er formen som føler, er bildet som ser, er tonen
som lytter...

Mange lærere vil nok spørre seg om romaner, noveller og sanger er egnet som ”seriøs” forklaringsform i samfunnsfag, og vil mene at lærebøker og kildegransking er de egentlige seriøse læringskildene (Lund 2011: 115). Skjønnlitteraturens subjektive karakter gjør den ikke egnet for analyser av ”data” eller etterprøvbare presentasjoner, og dens fiktive innhold og estetiske form gjør den i noen henseender unyttig (Fjeldstad 2009: 21). Skaftun (2009) argumenterer derfor for at skjønnlitteraturen, i dagens skolepolitiske landskap, må legitimeres i teknisk-reduksjonistisk forstand. Han mener skjønnlitteraturen først og fremst er verdifull til å øve metaspråklighet, literacy og leseferdigheter. Med slike mål kan tekstens brytes ned og plukkes fra hverandre i biter og arbeidet krever ingen følelsesmessig involvering fra elevene. De eneste de må anerkjenne er at tekstene rommer synspunkter og

verdier som er organisert på en måte som legger føringer for hvordan de forstår og forholder seg til den, og at dens unike måte å presentere verden på kan utvikle deres tekstforståelse, skriver Skaftun (2009:18). Samtidig må vi forholde oss til tingene i skolen som har overføringsverdi til ferdighetsutvikling på en ansvarlig måte. Elevene kan ikke lese kun for forførelse, men samtidig er lite vunnet dersom de leser teksten uten engasjement eller innlevelse, kun for å bruke teksten som middel for å nå andre mål (Skaftun 2009: 24-25).

De eksistensielle aspektene ved det å være menneske i et samfunn, slik de berøres i læreplanformuleringene, gir et annet perspektiv på litteraturens faglige nytte. Ser vi bort fra det nære menneskelige fellesskap, og over på området for tekster, er det først og fremst ”via skjønnlitteratur og kunst at jeg kan bli berørt på en måte som endrer mine holdninger og dermed endrer hva jeg føler, ser og hører”, skriver Ims (1999), i enighet med André Bjerke. Hans Hertel (1985) mener alle mennesker har et grunnleggende behov for å skape *mening* med tilværelsen:

Et fundamentalt behov for å samle inn, forme og strukturere opplevelser og erfaringer, bringe orden på omverdenen og dermed vårt eget liv – for å overskue, forstå og kanskje endre begge deler (Hertel 1985: 15, her gjengitt i Moen 1993: 47).

Ved å gjenskape virkeligheten i litterær form, forsøker kunstneren å skape mening. Tilsvarende blir det å lese en meningssøkende aktivitet (Moen 1993: 47). Skjønnlitteraturen er således unik som erkjennelsesform ettersom den viser ”hvordan mennesker konstruerer subjektiv mening i livssituasjoner som ofte fortøner seg som uoversiktlige eller kaotiske” (Fjeldstad 2009: 2). Gjennom dens skildringer av eksistensielle livsproblemer, og spesielt fra et *actors point of view*, kan tekstene fungere som et speil for elevenes liv, og berike deres moralske univers ved å vise dem hvordan man kan leve eller bør leve. Fortellingene kan på denne måten bidra til elevenes identitetsutvikling, ved å stimulere til refleksjon over verdier, livsbilder og moralske horisonter og derigjennom utvikle mulighetsrommet for demokratisk dannelse av elevenes karakter (Pedersen og Ims 2009a: 6).

Samtidig er det fiktive verket en tolkning av vår verden, og kan på denne måten si noe sant om denne (Moen 1993: 47). Tor Åge Bringsværd (1991, her i Moen 1993: 49) mener at realismen kan være farlig og manipulerende fordi den utgir seg for å *være* virkeligheten og ikke bare *en tolkning* av den. Det er med andre ord en kategorifelle å forholde seg til konstruerte, utvalgte kategorier som sanne og utømmende for vår virkelighet. Milan Kundera (2006: 17) skriver at romanen viser ”uvisshetens visdom som sin eneste vei” og de som krever å selv ha rett, lider av den manglende evne til å tåle alle menneskelige forholds essensielle relativitet. Når man beveger seg inn i romanen, inn i det

ukjente landskapet, gir en slipp på forutinntatte idéer og befinner seg i flertydighetens arena. “Romanens visdom” bringer en til en verden der gitte konklusjoner må vike for motsetningsfylte muligheter (Kundra 2006: 90). “Skjønnlitteraturens kjerne som erkjennelsesform finnes nettopp her, i dens lidenskapelige leting etter subjektiv sannhet i feltet for det objektive uvisse,” skriver Fjeldstad (2009: 2) og parafraserer eksistensialismens kunnskapsteoretiske perspektiv. Altså har skjønnlitteraturen nytte, dels i en analytisk, reduksjonistisk forstand, dels i eksistensiell forstand (Moen 1993: 45-46).

2.3 Kunnskap og læring om samfunn gjennom skjønnlitteratur – en oppsummering

Det foregående rammeverket har redegjort for bruken av skjønnlitteratur som kilde og metode for å oppleve, samle inn, bearbeide og presentere lærestoff i samfunnsfag, og viser at gyldig kunnskap er mangesidig. Konfluent-pedagogikken samler sentrale aspekter i kognitiv læringsteori og humanistisk og eksistensialistisk orientert pedagogikk, og viser at fornuft og følelser, kognisjon og emosjon går hånd i hånd og forsterker hverandre (Hiim og Hippe 1998: 211). Læring gjennom opplevelse og erfaringer gir derfor en dypere og mer varig læring, og skjønnlitteraturen kan dermed være et godt supplement til læreboka fordi den forener lesingens ekspressive og instrumentelle sider.

Med utgangspunkt i det aristoteliske skillet mellom intellektuelle dyder tydeliggjøres i hvilken forstand og på hvilke områder vi kan lære av skjønnlitteratur. Det fremgår at skjønnlitteratur kan formidle teoretisk kunnskap i form av *episteme*, og at arbeid med tekstene i skolesammenheng er en egnet metode for videreutvikling av leseferdigheter og kildekritisk vurderingsevne, altså praktiske ferdigheter omtalt som *techne*. Litteraturens språk, form og innhold muliggjør innlevelse i karakterens livsverden, slik at leseren kan reagere på dem følelsesmessig (Pedersen og Ims 2009b: 7). Med utgangspunkt i at taus og praktisk klokskap kun kan læres gjennom egne eller ved å observere eller lese om andre menneskers erfaringer, kan litteraturen anses som en snarvei til perspektivrikdom, empati, sosial følsomhet og moralsk dømmekraft og persepsjon; med andre ord kunnskap i form av *fronesis*. Slik kan litteraturen også skape en viss nærhet, erkjennelse og respekt for andres stemmer og forståelser, i tråd med fagdidaktikkens prinsipper om å “bringe det fjerne til det nære” og med vår forståelse av samfunnsfagets hensikt dit hen at det ”undersøker menneskelig utfoldelse i skjæringspunktet mellom individ og system, mellom subjekt og objekt, mellom tankenes frihet og kulturens tvang” (Fjeldstad 2007: 252).

Lesingen kan altså på den ene siden være verdifullt for elevene *selv* i eksistensiell forstand, og kan på den andre siden bidra til læring av viktige egenskaper og ferdigheter. Dessuten har de teoretiske perspektivene understreket lesingens verdi som eksempler for å sette i gang samtaler og refleksjoner i undervisningen. Rammeverket har belyst noen begrensninger og utfordringer i samfunnsfaglig arbeid med ”skjønne” tekster, men likevel valgt å fokusere på de mange positive virkningene teorien viser til. Hvis dette rammeverkets oppfatning av skjønnlitteraturens kunnskaps- og erkjennelsesform har noe for seg, synes skjønnlitteraturen å være godt egnet til å belyse det samfunnslivet, og elevenes rolle i dette, som samfunnsfaget i skolen retter sin oppmerksomhet mot.

3 Metode – veien til ny kunnskap

Vilhelm Aubert skrev at “en metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap” (her gjengitt i Hellevik 2002: 12). Altså er studiens forskningsdesign og metoder som det redegjøres for i dette kapittelet veien til ny kunnskap om “skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfagene”. I dette kapittelet redegjøres det for hvilken metodisk tilnærming som er valgt og midler som er tatt i bruk for å gi kunnskap om studiens problemstilling på en mest mulig systematisk, grundig og åpen måte. Kapittelet starter med en redegjørelse for valg av forskningsdesign og begrunnelse for dette. Deretter redegjøres det for hvordan den metodiske prosessen er gjennomført med hensyn til datainnsamling og analyse. Kapittelet avsluttes med en refleksjon rundt studienes reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske betraktninger. Samlet gir dette en inngående beskrivelse av den sosiale virkeligheten som studeres, og åpner for diskusjon og refleksjon rundt kunnskapen studien etablerer.

3.1 Forskningsdesign – en kvalitativ casestudie

Undersøkelsens formål er å få mest mulig utfyllende og nyansert informasjon om *hvorfor noen samfunnsfaglærere arbeider med skjønnlitteratur i sin undervisning*. For å best mulig få slik innsikt er det valgt en kvalitativ tilnærming. Ettersom systematisk arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagene, så vidt oss bekjent, er noe få samfunnsfaglærere bedriver, er studien egnet for å gjennomføres som et casestudie. I følge Robert Yin (2009: 2) er caseundersøkelser godt egnet når man ønsker å gå i dybden og studere et spesielt tema inngående. Casestudier kjennetegnes av at målet er å grundig og detaljert samle inn mest mulig informasjon om den spesielle casen, for slik å kunne gi utfyllende og nyanserte casebeskrivelser (Yin 2009: 2). Yin (2009) skriver at casestudier ikke er forbeholdt en kvalitativ eller kvantitativ metodisk tilnærming, og det kan være en fordel å kombinere de ulike metodene for å få mer detaljerte data. Denne studien har imidlertid kun en kvalitativ tilnærming, begrunnet i egnethet for å besvare problemstillingen og som et resultat av studiens rammefaktorer, da disse setter begrensninger for hva som er gjennomførbart (Johannessen mfl. 2010: 99).

Tove Thaagard (2009: 12) skriver at kvalitative metoder egner seg godt i undersøkelser av temaer det er gjort lite forskning på tidligere, og hvor det derfor stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet. I motsetning er det karakteristisk for kvantitative

metoder “at de forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2010: 99). Bruk av skjønnlitteratur som kilde og metode i samfunnsfag er et lite tema, og et tema som ikke er behandlet i den fagdidaktiske teorien. Vi anså det derfor nødvendig å intervju lærerne og gi dem mulighet til å uttrykke seg mest mulig fritt, for å få innsikt i meningsaspekter ved bruk av denne pedagogiske ressursen.

Ettersom studiens formål er å etablere kunnskap om hvilken betydning informantene tillegger sitt arbeid med skjønnlitterære tekster, vil studien ha et gjennomgående fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi er vitenskap om fenomenene slik de “viser seg” eller “framstår for oss” (Johannessen m.fl. 2010: 396). At studien har et fenomenologisk metodisk perspektiv innebærer at den setter fokus på informantenes beskrivelser av, erfaringer med og meninger om skjønnlitteraturens verdi som kilde og metode, i et fortolkende perspektiv (Kvale og Brinkmann 2009: 47).

3.1.1 Casestudie

Casen i denne studien er “skjønnlitteraturens muligheter”. Da tids- og ressursbegrensninger hindrer studien i å undersøke alle slike “muligheter”, har vi fulgt Yins råd og formulert en problemstilling som gir casen et bedre og mer overkommelig fokus (Yin 2009: 29). Han skriver videre at casestudier er å foretrekke “when ”how” or “why” questions are being asked about a contemporary set of events” (Yin 2009: 13) . Schramm (i Yin 2009: 17) definerer casestudier på denne måten:

The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a *decision* or a set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result (Yins uthevelse).

Yin (2009: 17) kritiserer denne definisjonen for å kun fokusere på beslutninger (decisions) som tema for casestudier. Hva som utgjør en case kan være så mangt. Studieobjektet kan for eksempel være en prosess, en organisasjon eller et enkelt individ (Yin 2003: 29).

Definisjonen passer imidlertid godt i denne studien, da problemstillingen vi har knyttet til casen er nettopp *hvorfor* samfunnsfaglærere *velger* å anvende skjønnlitteratur, hvordan de arbeider, og hvilke muligheter og begrensninger de mener bruken av denne pedagogiske ressursen har i undervisningen.

Casestudier må redegjøre for casen som undersøkes, men må også ha et spesielt design. Yin (2009) arbeider med to dimensjoner i design av casestudier. Den ene gjelder hvorvidt man arbeider med én enkeltcase eller flere caser (Yin 2009: 46). Designet i denne

studien er et enkelt-case-design hvor studieobjektet er “skjønnlitteraturens muligheter.” Yin (2009: 49) skriver at et enkelt- case- design vil være å foretrekke når man studerer et fenomen som ikke er blitt forsket på tidligere, fordi “the case study is therefore worth conducting because the descriptive information alone will be revelatory”. Den andre dimensjonen vedrører spørsmålet om hvorvidt man anvender én eller flere analyseenheter (Yin 2009: 46). Casestudier kan enten ha en holistisk tilnærming som tilsier kun én analyseenhet, eller en analytisk tilnærming som tilsier flere analyseenheter. Analyseenheter kan være et individ, en gruppe eller en sosial setting (Yin 2009: 50). Analyseenheter i denne undersøkelsen er fem lærere som arbeider med skjønnlitteratur i sin samfunnsfagundervisning. Da disse er en svært homogen gruppe anses de som én analyseenhet. Altså har vi et enkeltcasedesign med én analyseenhet. Alternativt kunne vi valgt en enkeltcasedesign med flere analyseenheter, ved også å betrakte elever som enheter (Johannessen m.fl. 2010: 201). Å intervjuere lærere og elever ville åpnet for å innhente mer detaljerte data, slik at studien sikrere ville kunne sagt noe om effekten av skjønnlitteratur på elevenes opplevelse, motivasjon og læring.

Yin (2009: 36) skriver at et annet og viktig aspekt ved casestudier er at forskerne må legge noen antagelser om casen til grunn for undersøkelsen, fordi slike antagelser gir “strong guidance in determining what data to collect and the strategies for analyzing the data” (Yin 2003: 36). Teoritilfanget i denne studien er valgt i etterkant av å ha samlet inn og analysert dataene. Likevel hadde vi kjennskap til generell teori om lesing av og arbeid med skjønnlitteratur i skolen, noe som var avgjørende i utarbeidingen av intervjuguide, og som gjorde oss oppmerksomme på viktige spørsmål og nyanser som dukket opp underveis i intervjuene.

3.1.2 Intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode

Intervjuer er en fleksibel datainnsamlingsmetode som egner seg godt til å gi informasjon om personers erfaringer og meninger, og etter vår oppfatning derfor den mest hensiktsmessige måten å samle inn informasjon på for å besvare denne studiens problemstilling.

Det er imidlertid ulike perspektiver på hva intervjudata er egnet til å si noe om. Monica Dalen (2010: 91) skriver at et særtrekk ved kvalitativ forskning er at den “bygger på den grunnforutsetning at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes én sann virkelighet”. I samsvar med dette legger Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009: 19, 37) vekt på at informanten

og intervjueren produserer kunnskap sammen, og kunnskap som produseres slik, intersubjektivt, står i motsetning til et metodologisk positivistisk vitenskapssyn hvor aspekter skal kvantifiseres. Riktignok er derfor dybdeintervjuer valgt som datainnsamlingsmetode i denne studien, fordi dens mål er å få innsikt i hvordan informantene forstår sine erfaringer og hvilken mening de tillegger sitt arbeid, for deretter å kunne fortolke betydningen av dette.

Kvale (1997: 31) skriver at “Sammenliknet med hverdagslige samtaler, kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt”. Med andre ord kjennetegnes forskningsintervjuet av en viss struktur og hensikt (Kvale og Brinkmann 2009: 23). Strukturen henviser til at intervjuet ikke er en samtale mellom likeverdige deltakere, ettersom forskeren har regi over intervjusituasjonen og stiller spørsmål. Med kritisk innstilling forstås at det er viktig for forskeren å gripe muligheten intervjuet gir til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, samt være nysgjerrig og spørrende til det informantene forteller.

Dybdeintervjuer kan være strukturerte, delvis strukturerte eller ustrukturerte. I strukturerte intervjuer er spørsmålene som skal stilles og rekkefølgen fastlagt i forkant av intervjuene. I ustrukturerte intervjuer har forskeren på forhånd bestemt intervjutema, men intervjuet bærer preg av å være samtalepreget og uformelt, og spørsmålene tilpasset den enkelte intervjusituasjonen (Johannessen mfl. 2010:137). Å bruke strukturerte intervjuer i denne studien ville hindret oss i å skreddersy spørsmål til den enkelte informant, mens bruk av ustrukturerte intervjuer ville gjort det vanskelig å sammenlikne og systematisere svarene i ettertid (Kvale og Brinkmann 2009: 144). For å få en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering, ble det derfor valgt å gjennomføre intervjuene på basis av en intervjuguide, altså *delvis strukturerte intervjuer* (vedlegg: 3). Intervjuguiden inneholdt, i tillegg til forskningsspørsmålene, underspørsmål for å sikre å få utdypet de ulike temaene som inngår i den overordnede problemstillingen. Disse underspørsmålene ble i noen grad tilpasset hver enkelt informant. Guiden skisserte en bestemt rekkefølge på spørsmål og temaer, men under intervjuene endte vi opp med å bevege oss frem og tilbake i denne, da informantene ikke nødvendigvis forholdt seg til vår forhåndsdefinerte tematiske rekkefølge, men beveget seg på tvers av flere relevante temaer i sine ytringer.

Det faktum at lesing av og arbeid med skjønnlitteratur er et lite behandlet tema i den fagdidaktiske teorien og et tema som det ikke foreligger tidligere forskning på, gjør det mer hensiktsmessig å innhente data ved intervju enn for eksempel ved bruk av

spørreundersøkelse. Med egen begrenset kunnskap om og erfaring med tema, kunne vi risikere å gå glipp av viktig informasjon, da spørsmålene kunne vært mangelfulle og svaralternativene lite treffende. Det var derfor essensielt å tilrettelegge for at informantene fikk snakke mest mulig fritt, og at de selv kunne være med på å bestemme hva som ble snakket om i intervjuet. Informantene i denne studien ble bedt om å gi begrunnelser for sine valg, og detaljerte beskrivelser av sitt arbeid, samt bedt om å rekonstruere undervisningssituasjoner hvor skjønnlitteratur ble tatt i bruk. Slike data ville ikke være mulig å innhente gjennom strukturert spørreskjema eller observasjon, og vi anser derfor intervju som den eneste metoden som gir oss muligheten til å utforske problemstillingen.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter

Kvalitative metoder kjennetegnes av at rekrutteringen av informanter har et klart mål, i metodelitteraturen omtalt som *purposeful sampling* (Patton 1990, her i Johannessen mfl. 2010: 106). Målet er ikke å foreta statistiske generaliseringer, men snarere å få mest mulig utfyllende kunnskap om fenomenet som undersøkes. Det er derfor lite aktuelt å rekruttere informanter tilfeldig i kvalitative undersøkelser, da utgangspunktet for utvelgelsen ikke er representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen mfl. 2010: 106-107).

I denne studien er informantene derfor strategisk valgt, og vi vurderte det dit hen at et *kriteriebasert* og *homogent* utvalg ville være mest formålstjenlig for å besvare studiens problemstilling. Vi ønsket et utvalg som var homogent med hensyn til fagbakgrunn, og som alle hadde undervist eller underviste i samfunnsfag. Dette for å kunne avdekke mulige felles og ulike erfaringer og forståelser blant samfunnsfaglærere (Johannessen mfl. 2010: 108). Utvalget ble mer homogent enn først tenkt, da det viste seg at alle i tillegg til å være samfunnsfaglærere også var språklærere. At utvalget er kriteriebasert innebærer helt enkelt at informantene ble valgt fordi de oppfylte spesielle kriterier, i dette tilfellet erfaring med bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisning (Patton 1990, her i Johannessen mfl. 2010: 108). Det ble imidlertid ansett som mindre viktig om denne undervisningserfaringen var fra ungdomsskolen eller videregående, da det er deres erfaring med, kunnskap om og tanker rundt “skjønnlitteraturens muligheter” i faget generelt som var relevant for studien.

Både størrelsen på utvalget og informasjonen som informantene besitter og formidler er viktige i en undersøkelse som denne, da det påvirker hvilke konklusjoner vi kan trekke og hvor stor tillit vi kan ha til dataene (Johannessen mfl. 2010: 104). Utvalgsstørrelsen var først

tenkt til mellom fire og sju informanter, og endte til slutt bestående av fem. Av informasjonshensyn hadde det vært ønskelig med et større utvalg, men dette var ikke mulig da man har begrenset med tid og ressurser til rådighet når man skriver en masteroppgave over ett semester. Samtidig må intervjumaterialet være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning (Dalen 2010: 45). Vi var derfor åpne for å kompensere med flere informanter underveis dersom det skulle vise seg at dataomfanget ikke var tilstrekkelig, men dette ble ikke nødvendig.

Da lite tyder på at samfunnsfaglærere generelt bruker skjønnlitteratur systematisk i sin samfunnsfagundervisning, foregikk rekrutteringsarbeidet ved at vi begynte med å forhøre oss med veiledere, kollegaer og medstudenter om de kjente til personer som visste mye om temaet for studien, og som vi derfor burde kontakte. Denne *snøballmetoden* bar frukter, og vi fikk anbefalt flere aktuelle lærere, som vi deretter tok personlig kontakt med (Johannessen mfl. 2010: 113). Thagaard (2009: 56) skriver at en ulempe ved å benytte denne metoden “er at utvalget kan komme til å bestå av personer innen samme nettverk eller miljø”. I vår studie er ikke dét tilfelle, da informantene kom fra og jobbet på spredte steder på Østlandet, og så vidt oss bekjent ikke kjenner til hverandre.

Vi tok kontakt med lærerne via e-post i løpet av desember måned 2012. I denne e-posten presenterte vi oss selv og studien, og ga en antydning om hvor lenge intervjuet eventuelt ville vare. I e-posten ble det også vedlagt en samtykkeerklæring, som fortalte litt om hva det innebar å stille som informant, prinsippene for anonymitet og konfidensialitet, samt muligheten til å trekke seg fra studien når som helst uten ytterligere forklaring (vedlegg: 4). Vi kom raskt i kontakt med informantene, da alle vi kontaktet aksepterte samtykkeerklæringen og ønsket å stille til intervju.

3.2.2 Intervjusituasjonen

Totalt ble det gjennomført fem individuelle intervjuer innen en treukersperiode i januar og februar måned 2013. Tre av intervjuene ble holdt på informantens arbeidsplass, ett på en stille café og det siste på et grupperom på Universitetet i Oslo, vel og merke etter informantens eget ønske, da de alle selv bestemte tid og sted for intervjuene. Johannessen mfl. (2010: 142) skriver at “dersom intervjuet foregår på informantens arbeidsplass så er det en fare for at det avbrytes av mennesker eller telefoner, eller at noen overhører det”. Alle intervjuene ble imidlertid gjennomført helt uforstyrret. Hvert av intervjuene varte mellom tre kvarter og én time, men vi hadde satt av lengre tid slik at vi fikk mulighet til å snakke

sammen i etterkant av intervjuet og runde det av på en ryddig måte. For å best mulig ta vare på informantenes uttalelser, ble intervjuene tatt opp med diktafon. Dette hadde alle blitt spurt om tillatelse til og gitt aksept for i e- postutvekslingen i forkant.

Kvale og Brinkmann (2009: 23) skriver at intervjuet som metode har en tosidig karakter. Dels har intervjuet et instrumentelt preg hvor vi får informasjon om temaene vi er interessert i, og dels er intervjuet en mellommenneskelig prosess, hvor de data vi får avhenger av hvordan vi oppfatter informantene og de oppfatter oss. Utfordringen ble derfor å ta regi over intervjusituasjonen, for best mulig å regissere *intervjueffekten* (Johannessen mfl 2010: 143). Før intervjuene reflekterte vi derfor rundt hvordan vår alder, faglig bakgrunn og (manglende) arbeidserfaring kunne virke inn på informasjonen informantene ga til oss. Det kunne tenkes at deres erfaring med skjønnlitteratur i samfunnsfag og vår mangel på slike erfaringer kunne føre til at vi stilte spørsmål de ikke opplevde som relevante for seg. Dette forsøkte vi å motvirke ved å stille åpne spørsmål (Thagaard 2009:95). Videre kunne det tenkes at det faktum at vi var *to* intervjuere kunne føles ubehagelig for lærerne, og vi forsøkte derfor blant annet å unngå å sette oss rett ovenfor informanten. For at situasjonen skulle være mest mulig avslappet var det videre kun én av oss som intervjuet, mens den andre konsentrerte seg om å lytte og observere. Slik var det en fordel å være to intervjuere, da den ene kunne fokusere på å intervju og gi informanten oppmerksomhet, mens den andre kunne konsentrere seg om å skrive ned umiddelbare idéer og inntrykk, samt ta notater i tilfelle diktafonen ikke skulle fungere (Thagaard 2009: 102).

Et viktig prinsipp i casestudie som forskningsdesign er informasjonsrikdom – altså utfyllende informasjon om fenomenet (Yin 2009: 1). Dette forsøkte vi å imøtekomme ved å oppfordre informantene til å beskrive undervisningssituasjoner utfyllende. Slike konkrete beskrivelser bidro til å tydeliggjøre informantenes meninger og arbeid, og ble avgjørende for tolkningen av datamaterialet (Thagaard 2009: 92). Prinsippet ble også møtt ved å stille åpne spørsmål for således å gi informantene muligheten til å snakke fritt. Slik fikk informantene til en viss grad være med å bestemme hva som ble tatt opp i intervjuene. Spørsmålene introduserte lærerne til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem, og informantene fikk selv trekke fram de dimensjonene han eller hun syntes var viktig for å belyse tema (Kvale og Brinkmann 2009: 50). Dette var nødvendig da lærerne kunne besitte erfaringer og forståelser som var viktig for å besvare problemstillingen, men som ikke vi hadde tenkt på. Informantene var snakkesalige og informasjonsrike, men som regissører av intervjuet merket vi oss under transkripsjonen at vi kunne vært flinkere til å avbryte informantenes digresjoner som ikke hadde relevans for tema, samt stilt hyppigere

presiseringsspørsmål. I denne sammenheng kan det derfor spørres om intervjuer med åpne spørsmål krever bredere intervjuerfaring enn det ferske masterstudenter er i besittelse av (Kvale og Brinkmann 2009: 177). I etterkant av hvert intervju vurderte vi dets kvalitet. Måtte noen spørsmål endres eller legges til neste gang? Var informantene flinke til å uttrykke seg? Satt de på nok “nyttig” informasjon? Samtlige informanter var kunnskaps- og erfaringsrike, og fortalte reflektert og i detalj. Hadde tilfanget av informasjon vært “tynnere” måtte vi, som nevnt tidligere, ha vurdert å intervju flere informanter.

Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en atmosfære preget av fortrolighet og tillit, som kan bidra til at informanten åpner seg (Thagaard 2009: 99). For studiens formål var det derfor viktig at informantene følte seg trygge nok til å snakke åpent og ærlig om sine tanker og erfaringer. Et grep vi tok for å skape en slik tillitsfull atmosfære var å informere lærerne i forkant av intervjuet om at studien bygger på en antagelse vi har, om at skjønnlitteratur kan være en verdifull kilde til læring og opplevelse i samfunnsfag. Johannessen mfl. (2010: 142) skriver at hvordan vi som forskere legitimerer prosjektet i forkant av intervjuene vil ha avgjørende betydning for intervjuets informasjonsverdi. Å redegjøre for vår antakelse ble gjort for å uttrykke en genuin interesse for å lære om deres erfaringer og tanker om arbeid med skjønnlitteratur i faget, og slik skape en positiv ramme rundt intervjuet. Et annet grep vi tok var å legge til rette for at intervjuene utspilte seg mer som en dialog enn rene spørsmål-og-svar-seanser, ved at vi underveis også delte noen av våre egne erfaringer om tema. Slik ønsket vi å minske avstanden til informantene, signalisere en oppriktig interesse for tema og bidra til å utvikle fortrolighet i intervjusituasjonen (Thagaard 2009:88, 91). Vi var imidlertid bevisst på å unngå at våre egne begrunnelser for og konkrete tanker om skjønnlitteraturens muligheter preget intervjusituasjonen. Dette for å unngå at informantene skulle bli påvirket til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning de kanskje hadde om våre synspunkter. Vi opplevde derimot at lærerne var aktive under intervjuet og at svarene fremsto som nøkterne og ærlige, altså tegn på at de hadde en *selvstendig posisjon* (Thagaard 2009: 105- 106).

Intervjuguiden fungerte hovedsakelig kun som en skisse til intervjuene. Denne fleksibiliteten tillot det å dukke opp nye og uventede aspekter og begrunnelser underveis i prosessen; spennende momenter som var nye for oss. Å møte intervjuene med en *bevisst naivitet*, det vil si en åpenhet og nysgjerrighet for slike nye og uventete perspektiver, ledet oss til å gripe fatt i disse aspektene og spørre om utdypende informasjon, og slik ble datatilfanget beriket (Kvale og Brinkmann 2009: 47).

Thagaard (2009: 100) skriver at gangen i intervjuet med fordel kan være en

oppstart med generelle spørsmål, for så å gradvis introdusere spørsmål informantene må reflektere rundt. Slik ble derfor også gangen i disse intervjuene. Til slutt i intervjuene ble alle informantene spurt om de hadde noe å tilføye eller om de satt igjen med noen spørsmål eller kommentarer til andre temaer intervjuet burde ta opp. Mye informasjon kom frem slik på tampen av intervjuene.

3.3 Analyse

3.3.1 Transkribering av datamaterialet

Lydfilene fra lærerintervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. Kvale og Brinkmann (2009: 187) forklarer transkripsjon som “oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger”. Videre skriver de at “når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen” (Kvale og Brinkmann 2009: 188). Vi transkriberte noen intervjuer hver, og før vi begynte å transkribere ble vi enige om en felles skriveprosedyre, blant annet at vi ville skrive ordrett. Ordrett transkribering av lydfilene innebærer at alle informantenes uttalelser ble skrevet ut i fullstendighet, selv “mm-er”, “eh-er”, latter og liknende (Kvale og Brinkmann 2009: 191). Der lydfilene var utydelige og vi var usikre på hva som ble sagt, kontrollerte vi med hverandre for å sikre oss og få klarhet i hva informanten hadde sagt. Slik ble de transkriberte utskriftene grundig sjekket opp mot lydfilene.

I analysedelen gjøres det bruk av sitater hentet fra transkriberingsmaterialet. Dalen (2010: 86) understreker at uttalelser i form av sitater utgjør den egentlige empirien i intervjustudier. I følge Kvale og Brinkmann (2009: 195) er det derfor viktig å være oppmerksom på at ordrett transkribert muntlig språk kan fremstå som usammenhengende og uklart, og at informanter kan føle seg fornærmet dersom transkripsjoner publiseres i sin opprinnelige form. Da noen sitater vi ønsket å anvende fremsto som repetitive og muntlige, ble det i noen tilfeller funnet hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende og klar måte i presentasjonen av datamaterialet. Det er et viktig etisk aspekt at transkriberingen og tolkningen av den er lojal ovenfor informantens tanker, ideer og hensikter (Kvale og Brinkmann 2009: 195-196). Endringene i sitatene ble derfor gjort med stor varsomhet slik at meningsinnholdet i uttalelsene ikke endres.

Datamaterialet i denne studien er informasjon innhentet i intervjuene, og de

manifesterer seg i tekst gjennom det transkriberte intervjumateriale. Disse dataene har noen begrensninger, blant annet at de ikke avdekker forskernes egne tolkninger og bedømmelser (Johannessen mfl. 2010: 146). Vi noterte oss derfor umiddelbare tanker, ideer og inntrykk underveis i intervjuene og rett i etterkant. Dette materialet har ikke tjent som deler av datamaterialet, men har allikevel fungert som kontekstuell informasjon for vår analyse.

Lydfiler og transkribert materiale ble anonymisert og behandlet konfidensielt, i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH 2006). All informasjon som direkte eller indirekte kunne føre til at informantene ble identifisert er fjernet i denne oppgaven, og informantene er gitt pseudonymer.

3.3.2 Intervju- og meningsanalyse

Intervjuene *struktureres* for analyse gjennom transkripsjonen. Og i den *egentlige analysen* utvikles intervjuenes mening (Kvale og Brinkmann 2009: 203). Yin (2009: 130-131) opererer med to analysestrategier; analyse basert på teoretiske antakelser og utvikling av deskriptive *casebeskrivelser*. Casebeskrivelser er i følge Yin (2009: 131) godt egnet til å avdekke “sosiale fenomener” og til å studere et fenomen man kjenner lite til. Denne studien vil gi en slik deskriptiv beskrivelse av “skjønnlitteraturens muligheter”, men det teoretiske perspektivet som forskningsprosjektet baserer seg på, vil også prege analyseprosessen. Thagaard (2009: 191) kommenterer at slike deskriptive beskrivelser også er fortolkende beskrivelser, hvor tolkningen er implisitt i måten dataene formidles på. Ved å sette de empiriske resultatene inn i en meningssammenheng, gir vi fortolkende beskrivelser.

For å organisere intervjutekstene, konsentrere meningsinnholdet i former som kan presenteres kortfattet og hente frem implisitte meninger i det som ble sagt i intervjuene, har vi anvendt koding, kategorisering og meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann 2009: 208). Første steg i analysen foregikk ved at vi leste gjennom hele datamaterialet hver for oss for å få en følelse av helheten og notere oss interessante *temaer*. Hver for oss gjorde vi så en systematisk gjennomgang av materialet og identifiserte relevante tekstelementer som vi “ryddet” inn under de ulike forskningsspørsmålene. Etter vi hadde gjort dette hver for oss, gjorde vi det også sammen for å kontrollere for samsvar og eventuelle avvik i vår forståelse av “meningsenhetene i intervjuene”, slik de ble uttrykt av informantene. Deretter skilte vi ut de tekstelementene som ga best informasjon om problemstillingen; hvilke begrunnelser lærerne ga for sitt arbeid med skjønnlitteratur. Alle slike begrunnelser ble deretter *kodet*. Kodingen fungerte som et verktøy for å organisere meningsbærende informasjon, og vi

lagde blant annet en *matrise* over alle koder vi fant i datamaterialet, noe som gjorde det mulig å kvantifisere hvor ofte begrunnelsene ble nevnt i hvert enkelt intervju og hvor mange informanter som nevnte de ulike begrunnelsene (vedlegg: 5). Fortolkning av meningsinnhold i intervjuene strekker seg imidlertid ut over strukturering av meningsinnholdet i det som sies, og arbeidet består også av å identifisere meningsfulle mønstre eller sammenhenger som kan gi beskrivelser på et høyere abstraksjonsnivå (Kvale og Brinkmann 2009: 213). Med utgangspunkt i disse kodene foretok vi derfor en *kategorisert inndeling* av materialet. Ut fra meningsinnholdet i kodene ble de slått sammen og ordnet inn i ulike kategorier som behandler det samme tema, i en ny matrise (vedlegg: 6). Der kodene lå nært opp til meningsinnholdet i datamaterialet, viser kategoriene snarere til begreper, sammenhenger og perspektiver som reflekterer hvordan tendensene i materialet kan forstås og tolkes (Johannessen mfl. 2010: 176). Datamaterialet ble altså ikke tvunget inn i forhåndsdefinerte kategorier, men kategoriene ble derimot delvis utarbeidet deduktivt med bakgrunn i det teoretiske rammeverket, og delvis induktivt ut fra datamaterialet (Thagaard 2009: 111). Thagaard (2009:151) skriver at dataanalyse med fordel kan foregå som en veksling mellom induktive og deduktive faser. Denne prosessen, hvor vi utviklet kategorier, dannet utgangspunkt for å velge ut sitater som illustrerer meningene i kodene og i kategoriene, samt for å skrive en utfyllende presentasjon av datamaterialet (Kvale og Brinkmann 2009: 214).

Analyse og tolkning kan i prinsippet ikke skilles, da måten data presenteres på og begreper forskeren benytter vil reflektere den forståelsen forskeren utvikler i forhold til dataene (Thagaard 2009: 152). I praksis kan imidlertid analysen av materialet inndeles i en i en deskriptiv og tolkende fase. I denne studien rapporteres disse to fasene i *presentasjon av data og analyse* i kapittel fire og *tolkning av studiens funn* i kapittel fem.

3.4 Refleksjoner rundt studiens reliabilitet og validitet

Innenfor kvantitativ forskning brukes begrepene “reliabilitet” og “validitet” som kriterier på kvalitet (Johannessen mfl. 2010: 22). Dalen (2010: 93) påpeker imidlertid at begrepene bygger “på en naturvitenskapelig tenkemåte og representerer et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn det den kvalitative forskningen står for”. I spørsmål knyttet til denne studiens kvalitet vil derfor validitet og reliabilitet defineres på andre måter (Dalen 2011: 93).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvantitative undersøkelser handler om hvordan undersøkelsens data samles inn, bearbeides og brukes, og “forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere” (Dalen 2011: 93). Det vil være lite hensiktsmessig å stille krav til reliabilitet i kvalitativ intervjuforskning ettersom det ikke anvendes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Samtalen og relasjonen mellom intervjudeltakerne styrer datainnsamlingen og dessuten er dataene et produkt av spørsmål, svar og beskrivelser, og meningen med det som blir sagt er mer eller mindre knyttet til spesifikke kontekster (Kvale og Brinkmann 2009: 303). Videre fungerer vi, forskerne, som et filter på informasjonen som samles inn, og da ingen andre deler våre faglige interesser, kunnskaper og personlige erfaringer, vil det derfor være umulig for andre å kunne gjenta vår undersøkelse med samme dataresultat (Dalen 2001: 93). I denne studien må en derfor nærme seg utfordringen med å få *pålitelige* data på andre måter.

Det finnes mange grep en kan ta for å øke studiens pålitelighet. Silverman (2006: 282) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen “gjennomsiktig”, og ved å legge vekt på teoretisk “gjennomsiktighet”. I denne studien har vi nærmet oss disse kravene til reliabilitet ved å gi kontekstuelle beskrivelser, ved å gi en åpen og detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, og ved å redegjøre for vårt teoritilfang og teoretisk baserte antakelser som representerer grunnlaget for våre tolkninger. Målet vårt er å skape “gjennomsiktighet” med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene, slik at andre forskere i prinsippet skal kunne sette på seg de samme “forskerbrillene” (Dalen 2011: 93). Thagaard (2011: 199) skriver at studiens reliabilitet også kan “styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet”. Vårt samarbeid har ofte bestått av at vi begge har gjort samme jobben, for deretter å diskutere samsvar eller variasjoner i vår forståelse.

3.4.2 Vurdering av studiens validitet

Validitet handler om gyldigheten til de slutninger vi trekker ut fra undersøkelsen (Thagaard 2009: 190). Mens validitet i kvantitative undersøkelser defineres med spørsmålet “måler vi det vi tror vi måler?”, vil validitet i kvalitative undersøkelser dreie seg om i hvilken grad “de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkelighet vi har studert” (Thagaard 2009:201). I det følgende fremstilles, med utgangspunkt i Maxwells (1996) oppfatning av kvalitet i intervjustudier, hvilke grep som et tatt i henhold til forskerrollen,

forskningsopplegget, bearbeiding og analyse, for å øke denne studiens *troverdighet*.

Angående forskerrollen skriver Maxwell (1996: 90) at et er “two broad types of threats to validity that are often raised in relation to qualitative studies: researcher bias, and the effect of the research on the setting or individuals studied, generally known as reactivity”. “Researcher bias” handler om muligheten for skjev behandling og presentasjon av data, med utgangspunkt i den forutinntattheten vi har, i og med at det ligger en antagelse om skjønnlitteraturens verdifullhet til grunn for studien. Maxwell (1991: 91) skriver at “explaining your possible biases and how you will deal with these is a key task of your research proposal”. Vi har derfor innledningsvis i denne studien eksplisitt gjort rede for våre erfaringer med og antakelser om fenomenet, for slik å gi en kritisk leser mulighet til å vurdere i hvilken grad denne for forståelsen kan ha påvirket og ført til skjevheter i datainnsamlingen, analysen og tolkningen av datamaterialet (Dalen 2010: 94).

Reactivity henviser til oss selv som redskap i forskningen og bevisstheten om vår egen rolle. Maxwell (1996: 91) skriver at “eliminating the actual influence of the researcher is impossible (...) and the goal in a qualitative study is not to eliminate this influence but to understand it and use it productively”. Under intervjuene var vi derfor svært bevisst på at svarene til lærerne kunne være preget av hvordan de ønsket å fremstå ovenfor oss, og vi forsøkte derfor å legge alt til rette for at de skulle føle seg trygge nok i intervjusituasjonen til å svare selvstendig og ærlig.

I spørsmål om forskningsopplegget er valid er det blant annet viktig å nevne at vi har et lite utvalg informanter som er formålsrettet valgt ut for studien. Generalisering, slik det omtales i kvantitative studier, er derfor ikke relevant her, og det er i stedet snakk om overføringsvaliditet (Maxwell 1996: 95). “En undersøkelses *overførbarhet* dreier seg om hvorvidt det å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres”, skriver Johannessen mfl. (2010: 231). For at andre lærere skal se overføringsverdien av dette utvalgets erfaringer til egen situasjon, har vi derfor fokusert på å frembringe tilstrekkelig “tykke beskrivelser” jf. Geertz, 1973 (her i Dalen 2011: 96). I hvilken grad man lykkes med “tykke beskrivelser” avhenger blant annet av informantenes evne til å uttrykke seg, vår evne til å registrere og ikke minst analysere og tolke dataene (Maxwell 1996: 95). Utvalget i denne studien er lite, men også bestående av informasjons- og erfaringsrike informanter med god evne til å uttrykke seg. I kombinasjon med grundig arbeid i analysefasen øker dette studiens overføringsvaliditet.

Maxwell (1996: 89) skriver at den største trusselen mot troverdige beskrivelser er ufullstendig data. For å legge et best mulig grunnlag for den senere bearbeidingen av

dataene, brukte vi derfor diktafon under intervjuene, for deretter å transkribere lydfilene ordrett (Dalen 2011: 96). Maxwell (1996: 89) skriver at dette øker den deskriptive validiteten. Med ordrett transkribering kan vi gå tilbake og bekrefte/avkrefte tanker og spørsmål som dukker opp underveis, altså øker dataenes troverdighet, ettersom de ikke kun er et resultat av enkle notater og korttidshukommelse. Dette er avgjørende for studiens kvalitet, da det er informantenes egne ord som skal utgjøre grunnlaget for analyse. Et annet grep vi har tatt for å bedre det Maxwell omtaler som datamaterialets deskriptive validitet er å få veiledning og tilbakemeldinger underveis. Maxwell (1996: 94) påpeker at “soliciting feedback from others is an extremely useful strategy for identifying validity threats, your own biases and assumptions, and flaws in your logic or methods”. For å styrke studiens pålitelighet og validitet har våre to veiledere derfor vært aktivt involvert underveis i studien. De har gitt oss hjelp og tilbakemeldinger og “kontrollert” vårt arbeid fra utarbeidelse av intervjuguide, til analyse og presentasjon av materialet.

Maxwell (1996: 89-90) vektlegger også verdien av tolkningsvaliditet. Han skriver at den største trussel mot valid tolkning er hvis vi som forskere påtvinger vår forståelse av skjønnlitteraturens muligheter på informanten. Det kan blant annet skje hvis vi stiller ledende eller lukkede spørsmål som ikke gir informanten mulighet til å utdype sitt eget perspektiv (Johannessen mfl. 2010: 232). For å være systematiske og saklige forskere har vi derfor vært lydhøre for meningen informantene knytter til fenomenet, ved å la dem uttrykke seg fritt. Denne trusselen mot valid tolkning er også delvis imøtekommet ved at vi har vært to forskere. Dalen (2011: 97) skriver at bruk av flere intervjuere kan svekke studiens kvalitet hvis de ikke har en “felles forståelse som grunnlag for gjennomføringen av intervjuene og tolkningen av dem”. For å sikre at uttalelsene som presenteres er så nær informantenes forståelse som mulig, har vi gjort analysearbeidet dobbelt. Først har vi tolket meningsholdet i informantenes uttalelser alene, og deretter sammen for å kontrollere hverandres forståelse.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Hensynet til forskningsetiske problemstillinger har vært integrert i hele studien, med tanke på hvordan data kan innhentes, tema belyses og data presenteres uten at det får etisk utforsvarlige konsekvenser for informantene (Johannessen mfl. 2010: 90-91).

Ansvarliggjøringen av oss selv som etisk bevisste forskere inkluderte å sette oss inn i NESH forskningsetiske retningslinjer, men også å utvise skjønn ovenfor den sårbarheten informanten kan føle i intervjusituasjoner, og derfor forsøke å ivareta informantens sikkerhet

og skape trygge rammer preget av fortrolighet for de som ble intervjuet.

3.5.1 NESHs forskningsetiske retningslinjer

I denne studien har vi forholdt oss til de forskningsetiske retningslinjene slik de er utformet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH).

Disse retningslinjene kan sammenfattes i tre typer hensyn som vi har lagt vekt på: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (NESH 2006).

Hensynet til selvbestemmelse og autonomi ble imøtekommet gjennom samtykkeerklæringen. Denne informerte om studiens tema, hva det ville innebære å stille til intervju, samt dere ”rettigheter” som informanter. Informantene ga informert og frivilling samtykke, ved at de alle aksepterte denne i forkant av intervjuene. Likevel; fleksibiliteten som preger kvalitative studier innebærer at det er vanskelig for informanten å vite hva de samtykker til (Thagaard 2009: 26). Verken vi eller informantene kunne i utgangspunktet vite hvordan prosjektet ville utvikle seg. For å sikre hensynet til konfidensialitet, ble all tekst som kunne bidra til direkte eller indirekte gjenkjennelse i det transkriberte materialet anonymisert eller fjernet, og informantene er gitt pseudonym i den ferdige studien. Selv om denne casen ikke er av intim, nærgående og sensitiv art, er det likevel viktig å erkjenne at informantene setter seg selv i en sårbar situasjon ved å utlevere informasjon om seg selv og sitt arbeid. Det siste hensynet, ansvar for å unngå skade, er derfor tatt hensyn til ved å skape en trygg og tillitsfull atmosfære rundt intervjusituasjonen og ved å vise respekt og forståelse for informantenes svar. Hensynet er også ivaretatt ved at transkripsjonen har vært lojal mot informantene ved å behandle data på en autentisk måte, og ved at vi i den ferdige studien har redegjort klart for vårt eget perspektiv, og hva som er informantens forståelse. Endelig understreker Kvale og Brinkmann (2009: 85, 94) viktigheten av evnen til å utarbeide ”tykke etiske beskrivelser”. De mener at vi for å være etisk kompetente må evne å se og beskrive handlinger og begrunnelser i deres sammenhenger. Vår seleksjon av lærernes beretninger som presenteres i denne rapporteringen har derfor søkt å fremheve sentrale tendenser i materialet, på en slik måte at de vil oppleve presentasjonen og meningsinnholdet som tillegges tema som relevant for seg (Kvale og Brinkmann 2009:81).

Dette forskningsprosjektet ble meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som er personvernombud for forskning og studentprosjekter, høsten 2012.

4 Presentasjon av data og analyse

I dette kapittelet presenteres sentrale funn i undersøkelsens datamateriale. Den deskriptive redegjørelsen er basert på de kvalitative intervjuene redegjort for i kapittel tre, og alle sitater i dette kapittelet er hentet fra disse intervjuene. Presentasjonen deles i to underkapitler. Det første delkapittelet er en presentasjon av lærernes bakgrunn, og fungerer som et grunnlag for den videre analysen. Det andre delkapittelet vil presentere informantenes begrunnelser for hvorfor de bruker skjønnlitteratur som pedagogisk ressurs i samfunnsfagene, hvordan de arbeider med slike tekster, samt hvilke muligheter, begrensninger og utfordringer som foreligger ved slikt arbeid. Samlet gir kapittelet et svar på studiens problemstilling: Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å anvende skjønnlitteratur i sin undervisning?

Vår forståelse av svarene informantene har gitt på de ulike forskningsspørsmålene vil presenteres i *kategorisk* form. Kategoriene er både induktivt og deduktivt utarbeidet. Dels er de empirisk fundert ut ifra vår forståelse av intervjudataenes meningsinnhold, dels er de konstruert med bakgrunn i det valgte teoretiske rammeverket. Informantene snakket gjerne samtidig om begrunnelser for, utfordringer med og fremgangsmåter i arbeid med skjønnlitteratur. Kategoriene er derfor laget slik at svarene på forskningsspørsmålene presenteres i sin mest opprinnelige sammenheng, ut fra informantenes fremstillinger. Samlet åpner kapittelet for en diskusjon om skjønnlitteraturens muligheter i faget.

4.1 Presentasjon av lærerne

Informantene i denne studien er fem samfunnsfaglærere fra østlandsområdet som samlet arbeider på skoler i tre ulike fylker. Utvalget består av to kvinner og tre menn, med stor aldersspredning og alt fra fire til tretti års arbeidserfaring i skolen. Vi har valgt å referere til dem med fiktive navn, for å sikre anonymitet. ”Johannes” og ”Aksel” har sin arbeidserfaring fra videregående skole, ”Eva” og ”Simen” fortalte hovedsakelig om erfaringer fra ungdomsskolen, mens ”Hilde” fortalte om undervisningserfaring på både ungdomsskolen og videregående skole. Alle de fem informantene er i tillegg til å være samfunnsfaglærere også språklærere. Simen, Eva og Aksel er norsk- og samfunnsfaglærere, Johannes og Hilde er engelsk- og samfunnsfaglærere.

I svar på hva de legger vekt på når de arbeider med tekst er alle opptatt av variasjon i teksttilfang og undervisning. Alle lærerne sier at det er viktig for dem at elevene får trening i å anvende ulike kilder og metoder, herunder skjønnlitteratur. Flere av informantene forteller

at det hovedsakelig er læreplanen som legger føringer for arbeidet deres, og at de forholder seg fritt til læreboka i arbeid med lesing og undervisning generelt. Dette aspektet nevnes også av flere informanter i sammenheng med et fokus på studieteknikk og læringsstrategier. De fem lærerne er opptatt av å trekke inn tekst som ikke er rene fagtekster i sin undervisning, og de har mange ulike begrunnelser for dette.

4.2 Hvorfor bruke skjønnlitteratur i samfunnsfag?

I det følgende presenterer vi hva lærerne sier om hvorfor de velger å bruke skjønnlitteratur i sin undervisning. På bakgrunn av vår analyse av intervjudataene har vi gruppert informantenes svar og begrunnelser i seks underkategorier; skjønnlitteraturens særegenheter, skjønnlitteratur som kilde til opplevelse, skjønnlitteratur som kilde til innlevelse og empati, skjønnlitteratur som faglig supplement, skjønnlitteraturens “hvordan” og samfunnsfagets egenart. Den første kategorien, skjønnlitteraturens særegenheter, fungerer for noen informanter som motiver i seg selv, men også som forutsetning for de videre begrunnelsene (se punkt 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4).

4.2.1 Skjønnlitteraturens særegenheter

I sine begrunnelser for hvorfor de bruker skjønnlitteratur i sin undervisning, trekker Simen, Aksel og Eva fram aspekter ved tekstenes form, språk og innhold, av Eva omtalt som *skjønnlitteraturens særegenheter*, og i det følgende vil vi gjengi noen av deres utdypninger av dette tema. Blant aspektene som nevnes er at skjønnlitteratur fremstiller et helhetlig meningsunivers, har et levende språk og byr på fiktive referanser.

Simen og Aksel sier at skjønnlitteratur kan være lettere for elevene å lese og uttalte seg om i ettertid, fordi språket er “friere”. Språket er muntlig og uformelt, det har færre fagord og mindre abstraksjon enn fagtekster. Litterære tekster ses gjerne ut fra et perspektiv, og ofte realiseres personlige relasjoner og preferanser gjennom språket (jf. 2.2.2.6, perspektivutvidelse). Aksel sier om språket at “det er mer levende og interessant og da tenker jeg at det er mer interessant for elevene å lese i forhold til å bare lese noe som er tørt skrevet”. Han omtaler sakprosa som “låste bilder”. Der forfatteren ofte bruker metaforer og språklige bilder vil skjønnlitteraturen kunne gi forskjellige assosiasjoner hos forskjellige mennesker:

Når elevene leser skjønnlitteratur kan de på en måte skape seg bilder selv, og ved å skape bilder selv, så blir de kanskje mer nysgjerrige på det som er de riktige referansene i forhold til historien.

Aksel gir uttrykk for at skjønnlitteratur er et mye mer spennende medium enn læreboktekster og andre fagtekster, fordi tekstene har fiktive referanser, kombinert med noe elevene kan kjenne seg igjen i. Om *Sofies Verden* av Jostein Gaarder, sier han:

Du har en karakter, Sofie og hennes miljø rundt, som ingen har noe bilde av, alle får hver sine bilder. Også kan de på en måte drømme seg litt bort i de bildene, samtidig som de lærer veldig mye om referansene som er helt riktige med idèhistorien (...) Du får alle de her referansene, med en hovedfigur som du selv kan bestemme akkurat hvordan skal være, og et miljø som du selv bestemmer akkurat hvordan skal være. Og det tror jeg åpner mer opp og gjør elevene mer nysgjerrige.

Som det kommer frem av i dette sitatet mener Aksel at skjønnlitteraturen forteller mye om tiden og samfunnet handlingen er satt i, samtidig som teksten, i motsetning til sakprosa, åpner for kreativ tenkning og vekker interesse på grunn av tekstens levende språk.

Skjønnlitteraturen har sin styrke i at den bygger opp et helhetlig meningsunivers, sier Eva. Der skolearbeid ofte kan bli ensidig beskrivende, eller sammenhenger kan oppleves fragmentert i arbeid med lærebøker og internett, har skjønnlitteraturen sitt fortrinn i at dens handling, tid, sted, miljø og personer presenteres i sammenheng. Slik kan den bidra til å gi en helhetsforståelse. At hendelsene settes inn i meningsfulle sammenhenger gjør den også mer troverdig, i motsetning til fagtekster som ofte presenterer bruddstykker av en historie, sier hun.

Tre av informantene poengterer at skjønnlitterære tekster ofte er individorienterte. Simen sier at dette er verdifullt fordi det kan være lettere for elevene å forstå omfattende faglige temaer dersom de kan knytte dette til enkeltmenneskers tilværelse:

Skjønnlitterære tekster kan også på mange måter fungere konkretiserende, altså nettopp fordi de er individorienterte. Derfor kan de gjøre det litt lettere å skjønne hva det dreier seg om (...) Og bare for å ta et, ikke banalt, men nokså vanlig eksempel; å høre at seks millioner jøder døde under andre verdenskrig er nesten ufattelig, men du fatter hva Anne Frank skriver om i sin dagbok. Dermed så har du altså noe av vitsen med å bruke den typen tekster.

Denne fordelene med å “komme tett på” enkeltmennesket understrekes også av Aksel, som mener dette er særlig virkningsfullt når elevene kan kjenne seg igjen i karakterene i bøkene:

Det er mye mer spennende når du har en karakter du kan relatere deg til og som kanskje er på din alder, eller i hvert fall henvisninger til da den personen var på din alder. I stedet for å lese at så og så mange ble drept (...). Man sovner nesten da.

Informantene påpeker her at det individorienterte aspektet ved skjønnlitterære tekster åpner for mer interesse og forståelse for faglige temaer. De forklarer at lærestoff om andre

verdenskrig kan oppleves like nært som for eksempel hendelsene den 22. juli, men for at arbeidet med et tema ikke skal bli for generelt, teoretisk eller ubegripelig, må det handle om enkeltmennesker. Hvem er de tyske soldatene, hva heter noen av dem, hvordan ser de ut, hva “driver” dem? Hvem sendes i konsentrasjonsleir, hvorfor? Hva heter de, hva har de gjort? Skjønnlitteraturen kan gi slik innsikt i enkeltmenneskers tilværelse og kan på den måten skape en balanse mellom nærhet og distanse til lærestoffet (jf. 2.2.2.5, fra “det nære til det fjerne”).

Noen av lærerne trekker fram *fremstillingen* av handlingen i teksten som en særegenhet ved litteraturen. Aksel forteller at skjønnlitteraturen har en styrke i at den ikke formidler fakta eksplisitt, men implisitt:

I faglitteraturen er det veldig tydelig hva man ønsker at du skal kunne av ting, mens i skjønnlitteratur er det ikke alltid like lett å finne det (...) Og det er litt sånn med skjønnlitteratur at man finner sjelden de elementene direkte, man må på en måte lete dem opp selv.

For Aksel ligger litteraturens styrke som utgangspunkt for arbeid med studieteknikk i den skjønnlitterære fremstillingsmåten. Elevene kan få øvelser hvor de skal finne faglig relevante sammenhenger og/eller eksempler på fagteorien i teksten, og slik er den implisitte formidlingsmåten et godt utgangspunkt for å teste elevenes faglige forståelse og tekstforståelse, forteller Aksel. Simen forteller også at en av grunnene til at han begynte å bruke skjønnlitteratur i samfunnsfag var å trene elevenes kritiske lesing i møte med lærestoff og vinklinger i ulike typer tekst. Fire av fem informanter nevner at arbeid med skjønnlitteratur er et godt egnet utgangspunkt for å arbeide med elevenes kildekritiske vurderingsevne, studieteknikk og lesestrategier.

4.2.2 Opplevelser og følelser

Hilde, Simen og Johannes begrunner sitt arbeid med skjønnlitteratur i dens evne til å appellere til elevenes følelser og opplevelse. Hilde forteller om bakgrunnen for at hun begynte å anvende skjønnlitteratur i sin undervisning:

Jeg begynte å undervise og opplevde at elevene syntes at faget var så kjedelig. Det var så opplevelseshattig, så jeg tenkte at jeg må jo bare gjøre noe slik at de ser hvor spennende samfunnsfagene er (...). Mine elever klarte ikke å se hva faget skulle brukes til i det virkelige liv. Samfunnsfaget var et litt livløst fag, så målet var at elevene skulle se at faget var spennende og relevant, og samtidig at man skulle få til bedre læring.

Hun forteller videre at å tilrettelegge for elevenes opplevelse derfor ble et hovedfokus i

hennes undervisning. Hun tenker først og fremst på hvordan tekster kan stimulere elevenes opplevelse ved å vekke følelser i dem som sinne, glede, provokasjon eller rørelse. Tekster kan gi spenning, åpne for at elevene kan drømme seg bort, identifisere seg med andre, eller bli tatt med til fjerne steder eller andre tider. For å stimulere elevenes fantasi og følelser på denne måten bruker hun derfor konsekvent tegneserier, bøker og dikt, i tillegg til ulike elevaktiviserende metoder:

Man bør finne noen øvelser som pirrer elevenes nysgjerrighet. Det syntes jeg er viktig. Hvis det er noe jeg sitter igjen med så er det viktigheten av å motivere med et fag, vise hva faget kan by på, ikke bare motivere for faget. Bare stå å ramse opp at dere skal lære samfunnsfag for det og det...

Hilde understreker at samfunnsfaget kan gjøres opplevelsesrikt for elevene og bidra til at de ser fagets relevans, dersom samfunnsfaglæreren motiverer *med* faget, og ikke *for* faget. Hun understreker imidlertid at opplevelse og innlevelse er *et middel* som hun bruker for å øke elevenes motivasjon og at *målet* er å forbedre elevenes læring. For å stimulere varige og dype endringer i elevenes holdninger, kunnskaper og ferdigheter, må vi derfor appellere til elevenes følelser og tanker, sier hun. Å tilrettelegge for elevenes opplevelse, vil kunne øke elevenes motivasjon, utdype de erfaringer og kunnskaper de allerede besitter og dermed forankre læringen. Altså føre til at den “sitter lenger”, og “det er ingen tvil om at den gjør det”, påpeker hun flere ganger.

Tre av fem informanter trekker fram som en begrunnelse for bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag at skjønnlitterære tekster, gjennom både språk og innhold, appellerer til følelser og gir opplevelse. Simen kommenterer at skjønne tekster er et berikende supplement til fagtekstene fordi de kan røre elevene emosjonelt og derfor gir dem en annen tilknytning til og forståelse av lærestoffet. Dette samsvarer med en erfaring Johannes hadde da klassen leste bok i forbindelse med temaet totalitære regimer:

Når du leser en skjønnlitterær tekst så er du i større grad inn i tankeverden enn i et menneskes hode, som du ikke får gjennom faktatekster, du får mer opplevelsen og den husker jeg at det var flere som syntes var veldig sterk. “Å jeg blir nesten litt forstyrret av den boka”, husker jeg at det var ei jente som sa. “Hvordan er det å bo i et totalitært regime?” Det blir sterkere emosjonelt enn å bare snakke om et totalitært samfunn. Så det er noe der som er helt unikt med å lese skjønnlitterære tekster, tror jeg.

Lærerne understreker altså at en *følelsesmessig nærhet* til stoffet kan gjøre det lettere for elevene selv å se, oppleve og erfare viktige sammenhenger i samfunnet og historien.

4.2.3 Innlevelse og empati

Alle lærerne nevner muligheten for empati og innlevelse som et resultat av å lese skjønnlitteratur. Samtlige sier at det er viktig for dem å finne tekster om faglige temaer som elevene kan kjenne seg mer igjen i og som de opplever som relevant for seg. Dette skaper rom for større innlevelse og dermed empati, slik Eva her sier:

For jeg syntes det er en veldig fin måte å bruke skjønnlitteratur en del i samfunnsfagundervisning, nettopp fordi den ikke er så tørr, den er ikke så saklig, den gir mulighet for innlevelse og empati. Det kan være personer som interesserer elevene på en helt annet måte.

Eva forteller her at skjønnlitteraturens fortellingsvinkler, skildringer og levende språk gjør det mulig for å elevene å leve seg inn i andre menneskers skjebne, noe som derigjennom kan styrke deres innfølingsevne med andre. Aksel nevner at skjønnlitteratur kan gi elever en dypere forståelse for “Hvordan var det mulig at Hitler kom til makten?”, “Hva lå bak den russiske revolusjonen?” eller “Hvordan var det egentlig å leve under krigen?”, fordi elevene vil kunne få en bedre forståelse av historiske hendelser og deres effekt på enkeltmenneskers liv ved å selv leve seg inn i aktørens valg, reaksjoner og følelser.

Simen og Aksel er begge opptatt av å ha et empatisk perspektiv på samfunnsfag- og historieundervisning, og mener på det grunnlag at det er naturlig for dem å trekke inn skjønnlitterære tekster. Simen sier eksplisitt at han vektlegger Harald Frode Skrams (1989) forståelse av empati, forstått som deltakelse, innlevelse og medlevelse. Aksel forteller at han vil ha et slikt empatisk perspektiv på undervisningen når han nå skal starte et arbeid med boken *En sjøens helt – skogsmatrosen* av Jon Michelet:

Nå i dag er det mange som ikke skjønner hvorfor 14-, 15-, 16-åringer dro ut på sjøen. Det er jo helt håpløst uten utdanning eller noen ting. Men se på samfunnet da, se hvilke andre muligheter de har. Det er ikke alle som har rett til videregående. Det er ikke alle som har en familie som kan forsørge deg (...) Det er ikke alle som har noe annet i det hele tatt å ta seg til, og da er det å dra ut på sjøen et veldig godt alternativ.

Han understreker betydningen av at elevene ikke bare skal vite hva som har skjedd, men sette seg inn i tiden og slik få forståelse av hvordan det kunne skje. Dette muliggjøres ved at historien ses fra aktørens synsvinkel. Perspektivet blir *samtidig*, ikke tilbakebeskuende, og elevene vil for en kort stund kunne leve seg inn i tiden og handlingen.

Eva sier at en forutsetning for at elevene skal kunne identifisere seg med andre mennesker på andre steder og i andre tider er at de som lærere finner bøker som interesserer elevene, har karakterer de kan kjenne seg igjen i og er på deres nivå:

Men de hadde jo aldri orket å lese en så tykk bok hvis de kun hadde lært noe av det. Grunnen til at elevene likte det var jo at de faktisk gikk inn i hendelsene og identifiserte seg med personene. Hvis ikke hadde det vært mye raskere å lest en kort sakprosa-tekst om det.

Eva understreker at det er veldig viktig for elevenes mulighet til innlevelse, samt for å vekke leseglede, at elevene får lese bøker med karakterer og plot som det er mulig for dem å identifisere seg med. Hun henviser til Jerome Bruner og sier at “det er bare gjennom fortellinger at vi kan forstå hvordan mennesker tenker og føler. Og derfor er det slik at når vi skal finne passende litteratur for ungdom så må vi finne bøker som har personer de kan identifisere seg med”. Fortellingens fortrinn ligger altså, i følge Eva, først og fremst i “gjenkjennelsen”. Hilde, Eva og Johannes peker alle på at det kan være vanskelig å finne tekster som “treffer” elevene, samt at det er utfordrende “å treffe” alle elevene med samme tekst. Samtidig er Johannes opptatt av at de leser samme tekst, slik at de har en felles referanseramme og et godt utgangspunkt for klasseundervisning. Han forteller videre at det er viktig med kjennskap til elevenes modenhetsnivå og interesser før han velger bok, og at alder er avgjørende for hva de liker å lese. Han sier at man av og til bommer, men forteller også om en gang han brukte Eminem-sanger i arbeid med et tema i sin elektroklasse og at dette fungerte veldig bra. Han forteller også at han “traff” elevene godt da de arbeidet med Metallica-albumet *Ride the lightning* i sammenheng med tema dødsstraff. De leste og lyttet til albumet som i sin helhet er dedikert til motstanden mot den elektriske stolen. “Det var veldig kult og fungerte faktisk utrolig bra”, sier han. Både Johannes og Hilde peker i intervjuene på at de har erfart musikkopplevelser som spesielt virkningsfullt.

Et sentralt poeng Simen, Aksel, Hilde og Johannes trekker fram i sammenheng med opplevelse og innlevelse, er at disse aspektene ikke alene er tilstrekkelige for å føre til læring. Slik Simen her sier, må elevenes opplevelser, tanker og følelser gis en faglig vinkling og settes i kontekst av en aktiv lærer:

Det er viktig at det er en klar faglig vinkling på dette. Det skal ikke være noen form for “føleri” på noen som helst måte. Arbeidet skal settes i en klar faglig sammenheng.

Likeledes forteller Hilde at skjønnlitteraturens virkninger blir et *middel* for å aktivere forkunnskap og forankre læring:

Det er viktig at elevene ikke bare blir i opplevelsen. Opplevelsen er der for å få til den forankringen av det eleven kan fra før, det skaffer kanskje mer motivasjon, slik at det igjen blir bedre læring (...) Opplevelse og innlevelse er et middel for å aktivere forkunnskap og forankre elevenes læring.

Begrunnelsen for dette synet gir hun ved å vise til en erfaring hun gjorde seg det første året hun begynte å trekke inn mange ulike metoder og kilder, deriblant skjønnlitteratur i undervisningen:

så gikk det ganske dårlig (...) elevene syntes det var innmari morsomt med samfunnsfag, men så så jeg jo at elevene mine hadde blitt i opplevelsen (...) og jeg hadde ikke klart å trekke dem høyere opp og fått hengt på teori og begreper(...) Jeg tryna litt. Jeg syntes det var morsomt, men når vi kom til vurderingssituasjoner så var det veldig tynt.

Det var derfor viktig å være mer aktivt inne som lærer og gi stoffet en klar faglig vinkling med tydelige mål. “Hvis dere ser på den (viser til trappa til Tom Tiller), så ser dere at opplevelsen er i bønn av trappa. Der skal det være undring og opplevelse, men målet er jo å komme høyere opp”, sier hun (jf. 2.2.4). Her understreker hun igjen at skjønnlitteraturen er en verdifull måte å arbeide på, men vil påpeke også at det kun er et supplement til fagteori. Å lese skjønnlitteratur innebærer altså ikke frihet *fra* læring, men kan gi en annen og mer livsnær kontakt til samfunnet, kulturer og enkeltmennesker enn hva fagteorien kan. En klar faglig vinkling er også essensielt for Aksel. På spørsmålet om hva han vektlegger når han arbeider med lesing i samfunnsfag generelt svarer han at:

Man skal aldri lese noe bare for å lese det eller gjøre repetisjonsoppgaver. Det skal alltid være en refleksjon og tanke rundt: Hva er det vi har lest nå? Hva sier det oss? Hvilke føringer gir der? (...) Lesing som grunnleggende ferdighet dreier seg ikke bare om å trekke ut fakta, men det dreier seg om forståelse og en refleksjon og en drøftning rundt det du har lest. Det er en litt sånn postmodernistisk tankegang selvfølgelig at ingen ting er fakta og man må alltid vurdere

Han understreker altså at man kan ikke bare lese for å lese og så gå videre, man må alltid lese for å lære noe og derfor arbeide med teksten. Her ser vi at tre av fem informanter understreker viktigheten av at læring fremmes når følelser knyttes til kognitive tankeoperasjoner. Hilde og Johannes sier at de også mener læringen blir dypere av å gå veien om opplevelse og innlevelse til læring, fordi den følelsesmessige nærheten vil bidra til at elevene vil huske det de leser over lengre tid (jf. Kolbs læringsteori og konfluent-pedagogikk)

4.2.4 Skjønnlitteratur som *faglig* supplement

I tillegg til at flere av informantene begrunner sin bruk av skjønnlitteratur med at den kan gi elevene opplevelse av og innlevelse i enkeltmenneskers tilværelse og slik vekke engasjement og bedre elevenes læring, begrunner de bruken i at skjønnlitteraturen er et godt

faglig supplement. Aksel, Simen, Hilde og Johannes snakker gjennomgående i intervjuet om bruk av skjønnlitterære tekster som *faglig kilde* i samfunnsfagene. Der Hilde først og fremst begrunner sin bruk av skjønnlitteratur i målet om å utvide elevenes evne til opplevelse og innlevelse i faget, har Aksel et særlig pragmatisk forhold til bruken av skjønnlitteratur. Han sier at “i den grad man kan velge litt tekster selv som utdyper fagteori, så er jeg veldig opptatt av å bruke skjønnlitteratur til det”. Han understreker at skjønnlitteratur kan være en viktig kilde til *samfunnskunnskap*; “og da er jo en bok som Sofies Verden blitt brukt veldig mye. Den er jo veldig tro mot idèhistorien (...) Du lærer om Descartes, du lærer om Aristoteles, du lærer om Platon, du lærer om Hobbes”. Han understreker altså at *fordi* elevene lever seg inn i *Sofies verden*, så lærer de også om og blir nysgjerrige på riktige historiske referanser.

Aksel og Johannes sier begge at skjønnlitterære tekster kan være et godt faglig supplement i samfunnsfagene fordi de er tidstypiske og byr på gode eksempler på fagteorien. Aksel forteller at han bruker boken *Aftensang* av Gunnar Staalesen fordi:

den sier veldig mye om postmodernismen på slutten av 1900-tallet. Det der med at ingen ting er sant, du går ned i et dystert hull der enkeltmennesket ikke betyr noen ting, der det alltid vil være små historier i den store historien som ikke understøtter eller bekrefter den store fortellingen. Så den er kanskje den absolutt mest tidstypiske, selv om en også finner modernitetstrekk i 1900 og etterkrigstrekk i 1950.

Johannes uttrykker det samme synet ved å si at skjønnlitterære tekster er viktige fordi de blir “en del av elevenes eksempeltilfang og livsverden”. Han forteller om en liknende erfaring. I undervisningen har elevene lest boken *On The Road*, av Jack Kerouac som omhandler 1930-tallet i USA og en mann som reiser rundt og forsøker å finne arbeid. Da elevene leste denne fikk de forståelse for denne historiske tiden, hva som skjer med når det er økonomisk depresjon, og hvordan det var å leve under segregering, forteller Johannes. Altså forteller både han og Aksel at skjønnlitterære tekster er gode kilder fordi de kan være eksemplifiserende for tiden de er skrevet og/eller tiden handlingen er satt i og derfor kan være gode til å gi forståelse for samfunnsutvikling og kulturer. Aksel påpeker imidlertid at:

historie er jo et veldig årsaksfag, elevene skal finne årsaker til ting og der er kanskje ikke skjønnlitteraturen den beste - til å finne årsaker til ting. Men den er veldig god på å finne eksempler på det. Det er et poeng da. At skjønnlitteraturen kan gi eksempler, men ikke årsaksforklaringer alltid.

Aksel forteller at når han arbeider med skjønnlitteratur er det viktig for ham at elevene på forhånd har arbeidet med tema og at begrepsapparatet er på plass på forhånd. Da hans

klasse arbeidet med modernitetsprosesser anvendte de boken *1900*, av Gunnar Staalesen. Etter en introduksjon til temaet, når begrepsapparatet er på plass, leser elevene teksten og må peke på aspekter som industribygging, teknologisering av samfunnet, troen på fremskrittet og troen i samfunnet på at mennesket er sin egen lykkens smed. Altså en rekke ting som ikke står direkte i teksten, slik det ville gjort i en fagtekst, men som du må forstå for å finne. Han bruker altså skjønnlitterære tekster for å vurdere om de har forstått, ikke bare om de kan trekke ut fakta eller ei. For å kunne kjenne igjen og trekke ut sentralt lærestoff og kjennetegn på kultur og samfunn må man ha faglige kunnskaper, innsikt og forståelse, sier han. Johannes kommenterer at slike tekster kan egne seg godt for å illustrere epoken det læres eller leses om, men også hvordan kultur endrer seg over tid.

Johannes understreker også at noen tekster bør leses ut ifra et dannelsesperspektiv: det er noen skjønnlitterære tekster som har blitt kulturelle markører. De har blitt en del av språket, som man har en felles virkelighetsoppfatning ut ifra, så det er jo en slags form for dannelse å kjenne til disse tekstene.

Ettersom alle lærerne også er språklærere forventet vi at flere av lærerne ville nevne at de brukte *kanon*litteratur, på grunn av dens mulige bidrag til elevenes dannelse i henhold til klassiske dannelsesidealer. Det fremgår derimot av det de fem forteller at enhver skjønnlitterær tekst kan brukes i samfunnsfag, og at det er tekstenes faglig relevante innhold som er avgjørende i deres utvalg.

Eva forholder seg noe mer kritisk til bruken av skjønnlitterære tekster som eksemplifiserende kilde i skjønnlitteratur i samfunnsfagene. Hun nevner spesielt to utfordringer som lett kan oppstå dersom litteraturen brukes ukritisk som kilde til faglig kunnskap; at elever lett kan komme til å generalisere, og at de ikke klarer å skille mellom fiksjon og fakta. Hun forteller om en erfaring med boken *Svart Elfenben*, av Arne Svingen, en roman lagt til Elfenbenskysten:

den er veldig nær den virkeligheten du leser om i avisene i Afrika. Den forteller om barnesoldater, om krig, om elendighet, den forteller veldig mye elendighet. Det er da vanskelig for elevene å fastholde av dette er fiksjon. Det blir veldig, veldig nært virkeligheten og det kan lett bli at de tenker "men sånn er det jo i Afrika"

Her understreker Eva at dersom lærere ukritisk anvender skjønnlitteratur som eksempler i samfunnsfagene, kan man risikere at generaliseringer som ikke tas tak i munner ut i dels upresise og dels tvilsomme fordommer og forestillinger som blokkerer for mer eksakt forståelse og kunnskap. Videre peker Eva på at det kan være problematisk å anvende skjønnlitteratur i samfunnsfagene, da noen elever vil ha vanskelig for å skille mellom fiksjon og fakta:

Og det tenker jeg er en utfordring når en skal bruke skjønnlitteratur i samfunnsfagene. At du veldig lett kan komme til å bruke den ikke ordentlig som fiksjon, men mer eller mindre som sakprosa som har mer utdypende beskrivelser av personer og miljøer som i større grad fenger folk. Men som likevel da ikke er skrevet for å være helt virkelighetstro.

Hun sier imidlertid at det er fullt mulig å bruke litteraturen i samfunnsfagundervisningen så lenge en er bevisst disse utfordringene. Og hun refererer videre blant annet til Atle Skaftun, (som igjen refererer til Aristoteles 2013: 42), og sier at “skjønnlitteraturen har sin styrke i et friere forhold til virkeligheten. Det betyr ikke at den ikke angår virkeligheten, men at den fremstiller noe som kunne skjedd”. De andre informantene viser imidlertid også at de har et slikt reflektert forhold til sin bruk av skjønnlitterære tekster. Alle informantene nevner at det som skjer i den fiktive verden fortløpende må sammenliknes med den virkelige verden, slik Aksel presiserer:

Den største utfordringen med all skjønnlitteratur, det er jo det at det ikke er krav om at alle historiske referanser skal være helt riktige (...). Det er en utfordring at skjønnlitteraturen tar seg store friheter. Og når de tar seg store friheter er det viktig så er det viktig å ta seg til å se etter: “hva er det som er fiksjon her og hva er det som er virkelighet her?” (...) men med planlegging er ikke det noe problem.

Informanten trekker altså frem at det er en utfordring at skjønnlitteratur forholder seg friere til å ha “riktige” historiske og kulturelle referanser, men at denne utfordringen kan imøtekommes ved å gi elevene trening i å vurdere i hvilken grad informasjon er pålitelig, lik all annen øvelse i kildekritikk. Han forteller at de sammen i klassen kan analysere påstander som kommer fram, drøfte hvor holdbare slike påstander er og eventuelt undersøke deres sannhetsverdi nærmere.

4.2.5 Skjønnlitteraturens “hvordan”

I det foregående har vi presentert en rekke av lærernes begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur, derunder mulighet for opplevelse og innlevelse, og som faglig supplement. *Hvorfor* informantene imidlertid velger å arbeide med litteratur, avhenger imidlertid av *hvordan* de arbeider for å åpne for dens *muligheter*, samt imøtekomme dens begrensninger og arbeidets *utfordringer*.

Alle informantene bruker svært varierte skjønnlitterære sjangere, deriblant dikt, noveller, sanger, romaner og skuespill. Hvordan de bruker disse tekstene varierer. Simen, Aksel og Hilde er positive til bruk av både korte og lange utdrag fra bøker, men påpeker at mulighetene for opplevelse og læringsgevinst er bedre ved lesing av lengre tekster, da disse i

større grad åpner for innlevelse. “Jeg merker at det blir mye mer læring og mye mer kompetansebygging når de får lese lengre utdrag,” sier Aksel. Hilde understreker på sin side at utdrag kan gi opplevelse og innlevelse hvis man tar seg tid til å vekke elevenes nysgjerrighet for teksten på forhånd. Eva og Johannes forteller imidlertid at de foretrekker å bruke bøker i sin helhet. Der de andre informantene er positive til bruk av utdrag, stiller Eva seg kritisk:

Hvis man er samfunnsfaglærer og bruker skjønnlitteratur, så må du også vite noe som skjønnlitteraturens særegenheter. Du må ikke bare bruke den som et utsnitt som belyser verden (...) Det er ofte fristende å bruke utdrag av romaner og det kan gjerne belyse et problem man har i samfunnsfag (...) Og jeg syntes jo for så vidt at det går an å gjøre det, men ofte vil man da øve vold mot skjønnlitteraturen. Fordi det er et helhetlig verk. Det er et estetisk verk som er skapt for at du skal ta stilling til helheten.

Her ser vi at Eva stiller seg særdeles kritisk til bruk av utdrag. “Så jeg er ganske for at hvis man først skal bruke en roman så bør man bruke den som roman også, og ikke bare bruke et utdrag av den for å belyse noe,” sier hun. De fire andre sier derimot at de oftest har fokus på innhold når de leser skjønnlitterære tekster i samfunnsfagene. De anvender skjønnlitteratur som supplement til fagteorien ved å bruke utdrag fra bøker og hele romaner for å informere, eksemplifisere, berike og vekke de opplevelsesmessige sidene av samfunnskunnskapen. I sammenheng med valg av litteratur og lengde på tekster peker samtlige informanter på tid som et utfordrende aspekt. Vide og ambisiøse kompetansemål bidrar til at lærere ikke har tid til å lese hele bøker, påpeker Johannes:

Å arbeide med skjønnlitteratur burde man gjort mer, for man ser effekten. Men så er det da mengden i forhold til hva som står i læreplanen at du skal gjennom og som du faktisk vet i forholdt til lærebøkene at du burde ha dekket, som gjør at du ikke får prioritert eller ikke alltid prioriterer (...). Du vet det er en veldig bra ting å trekke inn i undervisningen, men som du ikke føler at du alltid har tid til.

I likhet med det Johannes sier, understreker flere av informantene at de gjerne skulle anvendt litteratur oftere, men at det tar tid for elevene å lese og tid for læreren å finne tekster som de tror vil interessere elevene. Hilde er redd mange samfunnsfaglærere velger bort skjønnlitteratur som tekstkilde fordi fagtekstene alene kan fremstå som en raskere og mer effektiv vei for å oppnå kompetansemål. Samtidig vil ikke slikt “effektivt” arbeid med fagtekster alene nødvendigvis føre til bedre læring, sier hun:

Jeg er helt sikker på at elevene lærer bedre av dette. Du må tørre å tenke annerledes, ikke bare velge raske arbeidsmåter for å komme gjennom pensum. Du må være trygg og tørre å velge bort litt.

På tross av at det er tidkrevende, anser alle informantene slikt arbeid som så verdifullt at de prioriterer å gjennomføre det likevel. En av hovedårsakene til dette, sier de, er at de også er språklærere og dermed har god kjennskap til gode og relevante tekster. Simen kommenterer at han tror samfunnsfaglærere generelt bruker lite skjønnlitteratur, ikke fordi de ikke anser det som verdifullt, men nettopp på grunn av et manglende teksttilfang. Han peker også på at det står få henvisninger til skjønnlitteratur i lærebøker og læreveiledninger.

Alle unntatt Aksel sier at de har arbeidet tverrfaglig med skjønnlitterære tekster for å imøtekomme “tidsklemma”, og er positive til dette. Som samfunnsfaglærere og språklærere snakker flere om verdien av å kunne “sjonglere” med egne timer, samt viktigheten av å samarbeide med kolleger. Aksel er opptatt av å bruke skjønnlitteratur i alle fag, men mener derimot at tverrfaglig arbeid kan bli for stort og ustrukturert, og at elevene fort kan bli forvirret med hensyn til hvilke mål og hvilket fag det arbeides med. Der ungdomsskolelæreren ofte ser seg nødt til å arbeide tverrfaglig på grunn av få samfunnsfagtimer, sier lærerne i videregående at de oftest arbeider med skjønnlitteratur i fordypningsfag, da timeomfanget er større, og de opplever at elevene er mer motivert for å lese lengre i fag de selv har valgt. På spørsmålet “har vi tid til det?” svarer altså informantene et ubetinget, ja! Så lenge lesingen inngår i en meningsfull faglig og tematisk sammenheng, tar de seg tid fordi de har kjennskap til tekster og synes slik lesing er spesielt verdifullt.

Simen, Hilde, Eva og Johannes sier at skjønnlitteratur fungerer godt som en igangsetter i en oppstartsfase av et tema. De kommenterer at dette fungerer godt for å aktivere forkunnskaper og for å fange elevenes interesse. Informantene arbeider imidlertid ganske ulikt med tekstene. Aksel arbeider konsekvent deduktivt med skjønnlitteraturen. Som det er redegjort for tidligere, underviser han først i tema, slik at begrepsapparatet er på plass for elevene før de leser skjønnlitterære tekster som en utdypning av fagteorien. I motsetning til dette viser det Hilde forteller at hun jobber konsekvent induktivt. Hun understreker flere ganger at hun tenker opplevelse først og at hun er svært opptatt av å bruke litteraturen som en igangsetter for å aktivere forkunnskap. Hun sier også at opplevelsen får en faglig vinkling gjennom “etterlesing i læreboka eller andre artikler for å få inn mer teori”. Dette samsvarer med Simens arbeid, da han også vektlegger empati når han bruker skjønnlitterære tekster som en igangsetter. Da er målet at elevene skal kunne leve seg inn i et tema. Men han sier dessuten at slike tekster i aller høyeste grad også kan brukes underveis i undervisningen.

Johannes forteller at han har en ulike tilnærminger til stoffet, avhengig av hensikten med lesingen og hvilke kompetansemålet de arbeider med. Dersom hensikten er å stimulere

elevenes opplevelse, vil spørsmålsstillingen i etterarbeidet være annerledes enn om hensikten er å lære om tematikken. Med fokuset: “Hva har vært deres opplevelse av teksten?”, har han stilt spørsmål som; “Hvordan opplevde du teksten?”, “Hvilke tanker og følelser vekket teksten hos deg?”, “Kan du finne noe i ditt eget liv som har paralleller til dette?”. Dersom hensikten er å lære fakta, stiller han spørsmål som: “Analyser hvilke ideologier du finner i teksten”, “Hvilke historiske personer har man latt seg inspirere av her?”, og liknende. Slike spørsmål er en fin inngangsport til samtale og debatt, og han legger derfor ofte opp til at de skal snakke i grupper om dette.

På spørsmål om hvordan de har erfart at elevene opplever arbeid med skjønnlitterære tekster, svarte alle informantene at de er av den oppfatning av elevene liker det. Alle informantene nevner at slikt arbeid er med på å variere undervisningen, at en gjennom å variere lærestoffet kan nå ut til flere elever, samt at elevene setter pris på variasjon. “Jeg får sjelden spørsmål om klokka når vi arbeider slik”, sier Simen. Han kommenterer at det er forskjell på elever når det gjelder til deres evne til å lese rent teknisk, en forskjell i evnen til å forstå, analysere tekst, samt en forskjell i evnen til å leve seg inn i stoffet. Eva sier at fagtekstene i læreboka alltid kan nå en viss gruppe elever, men at det også vil være de elevene som har mer sansen for dikt, sanger og ordtak, eller rett og slett er mer glad i å lese skjønnlitteratur. Da kan en plukke opp disse ved å bruke skjønnlitteratur som et supplement til fagtekstene. “Kanskje dette stoffet interesserer og gjør at de bryr seg litt mer om alt det andre”. Slik fungerer bruk av skjønnlitteratur som en form for *tilpasset lesing* og opplæring, sier Eva. Intervjudataene viser altså at variasjon er et sentralt undervisningsprinsipp for samtlige informanter, og at elevene virker å sette pris på variasjon i både teksttilfang og arbeidsmåter.

Et aspekt ved skjønnlitteraturens muligheter som vi ikke spurte direkte om, men som ble nevnt av flere informanter, var elevenes produksjon av skjønnlitteratur. Johannes sier at han blant annet har bedt elevene skrive dikt om hvordan det er å være arbeidsløs, og at det fungerte bra. De har også laget sammensatte tekster om historiske perioder og hendelser hvor elevene selv har skrevet manus. Slik har de laget flere former for “kunstuttrykk”, sier han. Når elevene lager egne fortellinger kan de integrere flere virkemidler i en fortelling, som for eksempel tekster, bilder og musikk, og dermed engasjerer man kanskje mer og flere. Simen sier også at han har god erfaring med å la elevene selv produsere skjønnlitterære tekster. Elevene kan lære mye av å skrive fortellinger og dikt, eller gjennom å dramatisere. Han forteller om en gang da han ba elevene skrive en historie om hvordan det var å være bonde på 1800- tallet i Norge. Elevene skrev noen veldig fine fortellinger fra bøndenes

perspektiv, sier han. I slike fortellinger får de mulighet til å artikulere egne synspunkter og kombinere det saklige med det følelsesmessige.

Av disse dataene ser vi at det er stor variasjon i informantenes fortellinger om *skjønnlitteraturens hvordan*. Informantene bruker romaner i sin helhet og utdrag, dikt, fortellinger, noveller og sanger. Flere sier at slike tekster fungerer godt som en igangsetter for å vekke elevenes motivasjon og aktivere forkunnskaper. Andre foretrekker å anvende litteraturen som et utdypende supplement til fagteori. Arbeidsmåtene varierer med hensyn til elevenes kunnskaps- og modenhetsnivå, arbeidets hensikt og kompetansemålet.

4.2.6 Samfunnsfagets egenart

Samfunnsfaget består både av kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Å bruke skjønnlitteratur som samfunnskunnskapskilde kan i følge informantene være verdifullt i arbeid med en rekke av fagets kompetansemål og overordnede formål. Fire av fem forteller at det er noen spesielle temaer i faget hvor skjønnlitteratur fungerer spesielt godt som supplement til fagtekstene. Den siste informanten er av den oppfatning av at skjønnlitterære tekster er et godt egnet supplement i arbeid med alle temaer. Av temaene som ble nevnt snakket lærerene om identitet, sosialisering, kjærlighet, oppvekst, kultur og relasjoner. Andre temaer som også kom opp er innvandring, homofili, rasisme, nasjonalisme, likestilling og kriminalitet. I arbeid med kompetansemål som tar opp disse temaene, understreker fire av lærerne at arbeid med læreboka er et nødvendig, men ikke tilstrekkelig kildetilfang. Eva trekker fram at det er flere sentrale kompetansemål i samfunnsfaget i LK06 som ikke er faktabasert på samme måte som andre emner:

For eksempel når elevene skal “drøfte forholdet mellom kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer”, “drøfte mulighetene og utfordringene i flerkulturelle samfunn” eller “forklare hvorfor kultur ikke er medfødt og beskrive og analysere kulturelle variasjoner”, er sakprosa sjangere som lærebøker og artikler nødvendige, men langt fra tilstrekkelig. Da kan romaner, noveller og dikt være et supplement og gi annen og kanskje rikere opplevelse og forståelse.

Johannes argumenterer på samme måte for at romaner, dikt, noveller og sanger som supplement til saktekstene kan gi annerledes stimuli til refleksjon og forståelse:

Man kan jo sikkert klare å oppnå målene i forhold til kompetansemålene ved å bare bruke fagtekster, men det er jo kanskje noe ved dette ønsket om å gi elevene en dypere erkjennelse. Og det er vanskelig å kvantifisere. Hva er det? Men det er denne opplevelsen hvor du merker at elevene blir engasjert, det setter i gang tankerekker hos dem selv og en annen refleksjon. Så det bringer i større grad inn en annen dimensjon. Jeg har også opplevd dette ved bruk av musikk, tolkning av malerier og andre kunstformer.

Spesielt i arbeid med noen temaer og kompetansemål vil, i følge informantene, arbeid med læreboken eller fagtekster alene ikke være tilstrekkelig. Bruk av noveller, dikt, romaner eller fortellinger i tillegg vil derimot kunne gi elevene en rikere forståelse og en dypere erkjennelse av lærestoffet.

I sammenheng med når og hvordan han bruker skjønnlitteratur sier Johannes at han legger mest vekt på opplevelse, og bruker mest skjønnlitteratur i temaer i fagene sosiologi og sosialantropologi. Dette i motsetning til politikk og menneskerettigheter, hvor han legger mest vekt på innhold, fordi statsvitenskapen er mer modellorientert. De av lærerne som jobber i ungdomsskolen kommenterer i denne sammenheng at de syntes det er lettere å arbeide med skjønnlitteratur i historie og samfunnsfag, enn i geografi.

Den generelle læreplanen og formålet med faget er det overordnede målet i samfunnsfagene. Hilde uttrykker uoppfordret en bekymring for at *Kunnskapsløftet*, som en målstyrt læreplan, fører til en prioritering av de delene av samfunnskunnskapens verdier og formål som er mest målbare, særlig etterprøvbare faktakunnskaper:

Jeg syntes det er skummelt at det blir en så innsnevring av kunnskapsbegrepet. Det blir et fokus i skolen på kognitiv kunnskap som kan måles (...) Men samtidig vil opplevelse og innlevelse bety mye for motivasjon og læring, men man klarer ikke å måle det (...) Mye av formålet med samfunnsfaget er ikke-målbart. Det er alt fra å være kritisk til demokratisk medborgerskap (...) Vi må ikke glemme dette med sosial og personlig utvikling (...) Den generelle læreplanen er fortsatt det overordnede målet

Eva deler den samme bekymringen for at samfunnsfaglærere har en tendens til å miste formålet med faget, fagets verdier og den generelle læreplanen av syne i den daglige samfunnsfagundervisningen:

Jeg er veldig redd for at dette dannelsesperspektivet skal forsvinne i det vi gjør. Og egentlig er jo også dannelsesperspektivet noe av det samme som jeg snakker om når jeg snakker om forsvaret av skjønnlitteraturen, at man ikke skal bruke den til å lære noe som kan måles. Det er noe med det å identifisere seg. Dette med empati og å skjønne andre mennesker. Det er ikke så veldig lett å måle

Hun tilføyer:

Og det er ikke så lett å vite om man har lært det, eller ikke lært det. Men hvis vi i skolen da lar være å gjøre det så mener jeg vi har gjort noe veldig galt. På sikt er det noe veldig skremmende med å bare tenke kompetansemål som noe målbart. Og derfor må vi forvare det dannelsesperspektivet, både i alle fag, men også i arbeidsmåtene som vi legger i skolen. Og det er jo noe av dette å ta seg tid til å lese en roman, det er klart det tar forferdelig mye tid (...) Har man tid til å lese en hel roman? Ja kanskje er det akkurat det man skal gjøre, i stedet for å bare snuse på det, så man kan på en prøve krysse av at man vet akkurat hvilke bøker en har skrevet osv. Det er mulig at man heller burde gjøre noe ordentlig.

Hilde og Eva sier her at de er redd for at målstyrte undervisningsopplegg som følges opp av resultatmåling, kan føre til en prioritering av delene av samfunnskunnskapen som er mest målbare. Og at i en tidspresst undervisningssituasjon kan dette bety nedprioriteringer av fagets dannelsesmandat, dets etiske og sosialpedagogiske utfordringer, samt kunnskaper om sammenhenger og viktige faglige ferdigheter. Dette samsvarer med hva Simen her forteller:

det er kanskje også litt typisk i LK06 at det går i retning av å legge større vekt på saktekster, kanskje i større grad enn tidligere (...) Når man legger mest vekt på sakprosa er ut i fra et slikt nytteperspektiv. Nytteperspektiv på den måten at en kanskje får behov og /eller bruk for det senere i større grad, enn å lese og skrive skjønnlitterært. Men samtidig er det også et poeng at en bør lese andre ting enn bare de som er nytteprega.

Her understreker Simen at selv om saktekster kanskje i større grad er verdifulle i et nytteperspektiv og mer vektlagt i *Kunnskapsløftet* som en målstyrt læreplan, bør elevene også lese andre tekster enn kun de som er nyttepreget. Samtidig understreker Hilde at undervisningen ikke skal være målløs, men at denne målorienteringen må favne et bredt kunnskaps- og læringssyn. Også verdier og formål som ikke er målbare må inkluderes “og da må elevene være aktive i læringa si og da er det nettopp dette med opplevelse og innlevelse essensielt”, sier hun.

Det er ytterligere to sentrale aspekter til ved arbeidet med faget hvor noen av lærerne trekker fram skjønnlitteraturen som verdifull. Disse er perspektivutvidelse og deltakelse i diskusjon som ledd i utviklingen av kritisk sans. Simen, Aksel og Eva trekker fram at bruk av skjønnlitteratur er et godt supplement til fagtekstene fordi de gir *flersidighet* i perspektiver tilbake til undervisningen. Ulike skjønnlitterære tekster stimulerer elevenes perspektivrikdom, da de har ulike perspektiver på historiske hendelser, historiske personer og samfunnsmessige fenomener. Aksel foreller blant annet at:

Det er veldig mange elever som sier at de har fått nye forståelser og nye perspektiv som de ikke har tenkt på tidligere. Spesielt da vi hadde om den russiske revolusjonen i fjor var det veldig mange som ikke visste for eksempel det at bøndene var så involvert som det var. At det var et grasrotinitiativ. At det faktisk var en folkelig bevegelse som stod bak. Jeg tror ikke elevene hadde vært så veldig interessert hvis de ikke hadde fått en tekst som gjorde at de kunne skape seg et miljø selv og se hendelsen fra bøndenes perspektiv.

Han sier videre at han er opptatt av å “vise ulike perspektiver på verden i en skjønnlitterær kontekst” og “å se på det lille mennesket i den store fortellingen”. Dette fremheves som viktig fordi hvilke perspektiver elever presenteres for vil bidrar til å forme deres holdninger og forståelse. Eva sier at hun har en ledetråd i sin undervisning om flerstemmighet i tekst. I

det legger hun at ikke bare lærebokforfatterens, men også flere stemmer skal høres om et tema, og at alle saksforhold skal belyses fra flere perspektiver. Simen understreker også betydningen av flerstemmighet:

Fordi noe av det som går igjen når man heroiserer krigen, det er at man er på den rette siden av geværmunningen. Det å tenke at man er på den andre siden kan være en ganske vesentlig side for å skjønne: “hva er krig for noe”.

Eva sier at skolen må stå for fremmedheten; introdusere elevene for perspektiver de ikke allerede har kjennskap til. Skolen har derfor en mulighet til å introdusere elevene for litteratur som er fremmed for dem, som skiller seg fra det de har erfaring med fra tv, film og nytelseslesing på fritiden, og derfor kan det være lurt å bruke skjønnlitterære bøker i undervisningen.

Johannes og Eva snakket om diskusjon og kritisk sans som viktige fagferdigheter, og om skjønnlitteraturens mulighet i arbeid med dette. Johannes sier at det faktum at skjønnlitterære tekster ofte er skrevet i et dagligdagsspråk, samt at informasjonstettheten er lavere, kan gjøre det lettere for elevene å ytre meninger og tanker om teksten:

Elevene føler seg i større grad kanskje friere til å snakke om innholdet der enn hvis det er en fagtekst hvor de da kanskje ikke føler seg kompetente nok. Så det er noe med innpakningen med skjønnlitteratur som kanskje er litt friere.

Språket og fremstillingen av hendelser i skjønnlitterære tekster kan altså gjøre terskelen for å delta i muntlig i diskusjoner i timene lavere. Eva trekker fram at litteraturen er egnet for å arbeide med kritisk sans, fordi læring av ny kunnskap, nye ferdigheter og nye holdninger utvikles i et sosialt samspill med lærer og medelever:

Jeg tenker at dette å lese en bok sammen gir en utrolig mulighet for fellesskapsopplevelse. Og det er nesten ingen sånne steder i dag. Alle sitter hver for seg og twitrer, eller på Facebook, eller med sin arbeidsplan, eller sitter med sin bok. Og det tror jeg blant annet har med danning å gjøre. For eksempel gjennom diskusjoner sammen med noen i klassen kan man få øvd opp litt av den kritiske sansen, det å tørre å være uenig, det å ta stilling til ting osv. Og det kan bli for lite av det.

Altså finner disse lærerne at skjønnlitteraturen har sin rettmessige plass i samfunnsfagundervisningen fordi dens frie innpakning av faglige relevante aspekter kan gjøre det lettere for elever å målbære synspunkter, formulere argumenter og få erfaring i å ta avgjørelser. Johannes sier at slike ferdigheter læres best i fellesskap og at det derfor er viktig å ta vare på og utnytte muligheten til fellesskapsopplevelse: “Det er en unik mulighet å lese på skolen, for da får du snakket med andre om hva du har lest, mens du resten av livet får snakket med kanskje en eller to andre om det”.

I det foregående ser vi at flere av informantene trekker fram at skjønnlitteraturen kan være et godt supplement til fagtekstene i temaer i faget som i mindre grad er fakta- og teori-preget. I arbeid med slike temaer understreker de at litteraturen kan gi en rikere opplevelse og forståelse. Noen av informantene kommenterer at effekten av å lese skjønnlitteratur ikke alltid er direkte målbar, men at det likevel er verdifullt og at det er viktig å lese andre ting enn det som er direkte målbart og nyttepreget. De samme informantene er bekymret for å miste formålet med faget, fagets verdier og den overordnede læreplanen av synet, men er av den oppfatning av skjønnlitteraturen kan være *én* måte å realisere disse målene i den daglige undervisningen. To slike mål er utvikling av kritisk sans og perspektivutvidelse. Litteraturen kan i følge noen av informantene åpne elevenes øyne for nye perspektiver på samfunn og hendelser, og sier at dens “friere innpakning” kan gjøre det lettere for elever å diskutere sin forståelse i fellesskap. Eva oppsummerer sammenhengen mellom *samfunnsfagets særegenhet* og *skjønnlitteraturens mulighet* på en god måte: “Skjønnlitteraturen gjør det mulig å levendegjøre hendelser, skape grobunn for empati, innlevelse og debatt”.

4.3 Oppsummering

I denne presentasjonen av data finner vi informantenes argumenter for hvorfor og hvordan skjønnlitteraturen har sin rettmessige plass i samfunnsfagene. Flere av læreren understreker at formålet med faget må stå sentralt, og at den generelle læreplanen er overordnet deres arbeid. Deres begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur gjenspeiler dette, da de viser til at elevene ved å lese skjønnlitteratur kan tilegne seg kunnskaper og utvikle sosiale ferdigheter, holdninger og etiske verdier. De forteller at de har erfart at skjønnlitteraturen som supplement kan brukes for å gi elevene opplevelse av, fortrolighet til og kunnskap om viktig lærestoff, samt også at elevene selv kan produsere skjønnlitteratur for å presentere stoffet for læreren eller de andre i klassen. For at disse læringsmulighetene skal åpenbare seg må informantene vurdere tekstene ut fra i hvilken grad de formidler grunnleggende fagforståelse og i hvilken grad det er mulig for elevene å identifisere seg med karakterer og handling. Imøtekommes denne utfordringen, sier flere at et variert teksttilfang kan motivere elevene til å arbeide mer og bedre med faget. Samtidig understreker våre informanter at vide og ambisiøse kompetansemål fører til at flere samfunnsfaglærere velger bort denne tidskrevende arbeidsmåten. De understreker likevel at slikt arbeid er verdifullt, og rettferdiggjør arbeidet ut fra formålet med faget og den generelle delen av læreplan. Informantene forteller at litterære tekster kan bringe elevene ut i samfunnet, eller kanskje

heller inn i det. Johannes oppsummerer flere av informantenes synspunkter godt når han sier at selv om skjønnlitteraturens virkninger er vanskelig å kvantifisere, spiller den for ham en viktig rolle for læring og undervisning i samfunnsfaget, fordi:

Man kan snakke om det å lære noe og det å erkjenne noe. Det ene er jo å forstå noe mer sånn instrumentelt, og klare å gjengi det og forstå at det er en del av verden rundt seg. Det andre er at du kjenner at dette angår deg. At det er en annen klangbunn litt sånn dypere inn i deg, som engasjerer deg på en måte. Som kanskje gjør deg rørt eller gjør deg sinna, som kanskje er noe av det som er fint med skjønnlitteratur. Det er jo kunst, det berører oss jo og spiller på ett eller annet, en speiling, som ikke fagtekster gjør. Og det tror jeg gjør noe med "retention", altså det å huske over lang tid. Det tror jeg helt klart blir sterkere.

Så det er det jeg tenker rundt det, at det er ett eller annet som gjør det sterkere, og som er dannende. Det tror jeg. Og det er sikkert derfor det er så mye snakk om at ungdommen ikke leser nok, vi burde lese mer og hvordan er leseferdighetene. Så snakker vi aldri om hvorfor. Hvorfor er det en grunnleggende ferdighet? Men det er jo fordi det gir noe tilbake til deg som menneske, hvis du klarer å sette deg ned å ta deg tid til å lese. Og det er en veldig unik mulighet å gjøre på skolen, for da får du snakket med andre om hva du har lest. Mens du resten av livet kanskje får snakket med en eller to andre om det. Så får du på en måte gått i dybden.

5 Tolkning og oppsummering av studiens funn

I det foregående kapittelet ble funnene i studien, lærernes forståelse av skjønnlitteraturens muligheter som læringskilde og metode for presentasjon og bearbeiding av samfunnskunnskap, analysert og presentert. Analysen har identifisert mønstre, sammenhenger og prosesser, og beskrevet disse på et høyere abstraksjonsnivå. Tolkningen vil gripe meningsinnholdet i dataene, og se de identifiserte mønstrene i lys av relevant teori (Johannessen mfl. 2010: 177). Dette kapittelet befatter seg slik med en rekontekstualisering av datamaterialet. Her vil studiens mest sentrale funn knyttes opp mot den generelle læreplanen, læreplanen i samfunnsfag og studiens teoretiske rammeverk.

5.1 Vår tolkning av studiens intervjudata

Formålet med studien er å bidra til å etablere kunnskap om problemstillingen: *Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å anvende skjønnlitteratur i sin samfunnsfagundervisning?* Etter å ha analysert og tolket datamaterialet er undersøkelsens klareste funn at alle informantene anser skjønnlitteratur som en svært verdifull pedagogisk ressurs i faget, fordi skjønnlitteraturen som kunnskaps- og erkjennelsesform er egnet til å ivareta samfunnsfagets mangedimensjonale karakter. Alle lærerne anvender skjønnlitteratur systematisk i sin undervisning, og samtlige understreker et ønske om å kunne anvende det mer, fordi de “ser effekten av det”. Et annet viktig funn er at informantenes begrunnelser kan tolkes dit hen at det hovedsakelig er to årsaker til at de velger å bruke skjønnlitteratur som supplement til læreboken og fagtekster i samfunnsfagundervisningen. For det første kan skjønnlitteratur formidle kunnskap *på en annen måte* enn læreboka og andre fagtekster, for det andre kan skjønnlitteratur formidle *en annen form for kunnskap*.

5.1.1 Skjønnlitteratur kan formidle samfunnskunnskap *på en annen måte*

Av intervjudataene fremgår det at alle informantene har erfart at skjønnlitterære tekster kan gi elevene mulighet til å leve seg inn i andres skjebne, for latter, gråt, spenning og dagdrøm, eller som noen av dem nøyer seg med å uttalte det; tekstene kan gi *opplevelse*. Alle lærerne understreker at aspekter ved skjønnlitteraturens språk, innhold og/eller fremstilling kan gi elevene en følelsesmessig erfaring av lærestoffet. Denne erfaringen muliggjøres av at fortellingene bygger bro over avstanden mellom der og her og over tidsspennet mellom da og nå, og på den måten gjør andre mennesker og deres liv nære for leseren (Lund 2011).

Kilder med slike virkninger er særlig relevant i samfunnsfag, fordi disse kan føre elevene lengst mot målet - “å oppleve kontakt med andre tider, steder og mennesker” (LK06a). Faglitteraturen derimot, utelater de emosjonelle sidene ved vår virkelighet, som lidenskap, begeistring og inspirasjon, påpeker Nussbaum (1990: 5). Informantene er med andre ord av den samlede oppfatning om at skjønnlitteraturens styrke som kilde ligger i at dens levende språk appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse, og at tekstene på den måten kan bidra til at samfunnskunnskapen oppleves av elevene som nær, engasjerende og relevant for eget liv. *Gjennom* opplevelse kan lærere med andre ord gjøre det mulig å motivere *med* faget, ikke kun *for* faget, forteller Hilde.

Ingen av informantene setter spørsmålstegn ved verdien av opplevelse i seg, men alle påpeker at elevene ikke kan overlates til seg selv med denne opplevelsen, uten etterarbeid og uten hjelp til å få et samfunnsfaglig relevant perspektiv på sin egen leseopplevelse. Det som gjør skjønnlitteratur til en så viktig kunnskapskilde er nettopp at “kunnskapen formidles gjennom den litterære opplevelsen”, understreker Moen (1993:49). Å lære gjennom opplevelse, skal slik Simen formulerer det, ikke være “føleri”. Skjønnlitterære tekster er kun *et middel* for å stimulere følelser og aktivere forkunnskap, slik Hilde forteller. *Målet* er derimot å gjøre disse opplevelsene til gjenstand for faglig refleksjon og ettertanke, slik at elevene erkjenner og får ny innsikt. En løsning kan være å bygge opp læringsarbeidet rundt Tillers trappetrinnsmodell (Melby 2003, Tiller 2006). Læring gjennom skjønnlitteratur, slik vi oppfatter at disse lærerne har erfart det, virker å være forenlig med Kolbs teori (1984) der læring forstås som en kontinuerlig prosess hvor erfaring og opplevelse *omdannes til* erkjennelse. I informantenes tilfelle bør dette skje med hjelp av en aktiv lærer.

Hilde, Simen og Johannes forteller at læring gjennom skjønnlitteratur kan gi elevene dypere erkjennelse og bedre læring. I tråd med kognitiv teori konfronterer narrativ struktur og metaforiske forestillinger elevene med hverdagshistoriens fortellinger som de selv skaper mening gjennom. Narrative fortellinger gjør det derfor enklere for elevene å lagre lærestoffet i langtidshukommelsen (Bruner 1990). I følge konfluent-pedagogikken kan ikke lærere bare fortelle om eller la elevene tenke over lærestoffet, men må også finne kilder som kan gi elevene et direkte følelsesmessig møte med lærestoffet (Grendestad 1990). Alle informantene er av den oppfatning at skjønnlitterære teksters skildringer av fiktive karakterer, deres handlinger og tanker, kan gi leseren direkte møter med andre mennesker. De fremhever dermed at skjønnlitteraturen har et fortrinn fremfor læreboken ved at den gir elevene mulighet til å bruke både de affektive og motoriske sidene ved seg selv i tillegg til det kognitive. Med slike begrunnelser er det grunn til å tro at Fjeldstad (2009: 22) har rett

når han sier at “lesing av skjønnlitterære tekster representerer store bidrag til å bygge de kognitive broene mellom det elevene kan fra før og det nye stoffet som det er undervisningens hensikt å åpne elevenes bevissthet for”.

Likevel er det ikke bare å gripe en bok og regne med at den type læring og utvikling kommer av seg selv. Moen (1993: 46) og Nussbaum (199: 162) understreker at læring gjennom skjønnlitteratur forutsetter både oppmerksomhet og mottakelighet fra eleven, samt bevissthet og engasjement i lesingen. Og dette, påpeker de, er igjen betinget ut ifra elevenes emosjonelle og kognitive ferdigheter og tilbøyeligheter, og ikke minst vilje. Eva og Simen forteller at elevene varierer seg i mellom når det kommer til åpenhet og interesse, villighet og mottakelighet for å oppfatte og bedømme både “skjønne” og “saklige” tekster de leser. Å formidle kunnskap gjennom bruk av skjønnlitteratur som et supplement til fagtekster er således, etter Eva og Hildes oppfatning, en viktig form for tilpasset lesing og opplæring.

“Å lære er å oppdage” er spesielt sentralt i samfunnsfagundervisningen, fordi det å kunne i samfunnsfag ikke ensidig kan knyttes til kunnskap av faktisk art. Faget forvalter også kunnskaper i form av sosial utvikling, verdier og holdninger (Lund 2001: 296). Det “ligger i samfunnsfagenes natur at de eksisterer i skjæringspunktet mellom opplevelse og intellektuell bearbeiding”, skriver Melby (2003: 11).

Andre aspekter ved skjønnlitterære teksters formidling som virker å være avgjørende for informantenes bruk av dem som kilde i samfunnsfag, er at de er skrevet på et *dagligdags språk*, at tekstene er *flerstemmige*, at tekstenes meningsinnhold er *åpent*, og at kunnskapen *formidles implisitt* og ikke eksplisitt.

Johannes og Eva forteller at de har erfart at skjønnlitterære teksters beskrivelse av samfunnslivet kan være lettere for elevene å forstå, fordi disse tekstene er skrevet med et “enkelt”, hverdagslig språk. De mener at dette kan gjøre det lettere for elevene å snakke om sine oppfatninger av og meninger om teksten i etterkant, fordi de ikke er redde for ikke å “gi riktig svar”. Skjønnlitterære tekster lukker seg ikke som læreboken rundt den “rette” og objektive forklaringen av et fenomen, men viser ulike oppfatninger og tolkninger (Fjeldstad 2009: 2). Jamført Iser (1981) resepsjonsteori vil det derfor i lesing av enhver skjønnlitterær tekst være et klart subjektivt element, som igjen betyr at det i en klasseromsamtale vil være mange ulike forståelser og meninger tillagt teksten som er lest (Iser 1981). I følge Johannes og Eva er det svært viktig å tilrettelegge for de fellesskapsopplevelser som samtaler om tekster åpner for. De har erfart at å lese skjønnlitteratur i klassen er en spesielt god døråpner for dialog og debatt. Fordi innpakningen av samfunnskunnskapen i tekstene er “friere” enn i læreboken føler elevene seg mer kompetente og trygge, og terskelen for deltakelse

reduseres. At skjønnlitteratur formidler på en måte som åpner for debatt, gjør den til en viktig pedagogisk ressurs i et fag som finner sin legitimitet i å “forberede elever til å være deltakere i samfunnet, der noe av deltakelsen kan peke utover den eksisterende samfunnsordenen” (Solhaug 2008: 229). Med et slikt mandat, er det spesielt viktig å finne kilder som tilrettelegger for utvikling av elevenes kritiske meningsdannelse.

Koritzinsky (2012: 70) skriver at samfunnsfagundervisning har lett for å bli “topptung” og Sjøberg (2001: 28) påpeker at lærebøker ofte er gjennomvasket for å motstå enhver kritikk for manglende “objektivitet”. Lærebokkunnskap vil derfor kunne fremstå for elever som sikker og evig. Skjønnlitterære tekster tilbyr derimot et hav av ulike tolkninger, forståelser og perspektiv på historiske og samtidige samfunn og kulturer (Fjeldstad 2009: 2). Simen, Aksel og Eva er alle opptatt av å bruke skjønnlitterære tekster med ulike vinklinger på historiske hendelser og samfunnsstrukturer, for slik å utvide elevenes evne til å tenke perspektivrikt. Aksel forteller at en av grunnene til at han bruker skjønnlitteratur i sin undervisning er at det er viktig for han å åpne elevenes øyne for “det lille mennesket i den store fortellingen”. Skjønnlitterære teksters subjektivitet, og synsvinkler på fenomener, vil altså i følge informantene, kunne utvide elevers evne til å forholde seg til en verden der mennesker har ulike virkelighetsforklaringer. På den måten kan bruken av slike tekster som supplement til fagtekstene i samfunnsfagene, virke å skape et fruktbart forhold mellom de ulike kildene, hvor forholdet mellom påvirkning, objektivitet og flersidighet i undervisning og valg av læremidler, syntes å balanseres og forenes (Koritzinsky 2012: 95).

Av datamaterialet kommer det også frem at skjønnlitteraturen formidler kunnskap implisitt og *viser* hendelser, tanker, kulturer og handlinger. Læreboken formidler på sin side *svar* eksplisitt. Å gi elevene øvelser der de skal identifisere relevant informasjon i tekstene, ut ifra temaene de arbeider med, er i følge Aksel en svært god måte å teste elevenes *forståelse* av samfunnskunnskapen. Aksel påpeker videre at den implisitte formidlingen gjør skjønnlitterære tekster svært godt egnet til å videreutvikle elevenes lære- og lesestrategier og kildekritiske blikk, altså ferdighetskunnskap i form av *techne* (Aristoteles 2013). Skjønnlitterære teksters unike måter å presentere verden på gjør den godt egnet for å utvikle deres tekstforståelse, skriver Skaftun (2009: 18).

Eva argumenterer for at “skjønne” tekster ikke bør brukes eksemplifiserende eller informerende ettersom teksten er fiktiv. I likhet med Penne (2010) er hun skeptisk til at å bruke fiksjon eksemplifiserende i samfunnsfag, fordi det kan forsterke noen elevers problem med å skille mellom fiksjon og fakta, samt at elevene vil kunne trekke generaliserende og overfladiske slutninger fra teksten til det reelle samfunnslivet. Slike utfordringer imøtegår

av de fire andre ved å arbeide kildekritisk eller gjøre elevenes meninger til gjenstand for klassesdebatt. Koritzinsky (2012) skriver at feilaktige eller overforenklede forestillinger om samfunnsforhold kan motvirkes ved at elevenes oppfatninger og meninger etter lesing, konfronteres med sentrale faglige begreper og teorier. Elevene må lære hvor uholdbart det er å generalisere ut fra egne forestillinger, uten at de har undersøkt hvor holdbare disse erfaringene er. Læreren bør også gjøre elevene bevisste på hvordan og hvorfor mennesker velger ut, strukturerer og tolker sanseinntrykk forskjellig, og dermed kan gi ulike versjoner av virkeligheten (Koritzinsky 2012: 55, 209).

Simen og Johannes forteller at skjønnlitteratur ikke kun har en styrke i at tekstene formidler på en annen måte, men også i at elevene selv kan formidle noe skjønnlitterært. En kreativ læreprosess er preget av skapende tenkning og handling, men krever også faktakunnskaper og (grunnleggende) ferdigheter (Hiim og Hippe 1998: 216).

Det er ikke bare det at skjønnlitterære tekster formidler kunnskap på en annen måte som gjør den så viktig, men også, som flere av informantene hevder, det faktum at den formidler en kunnskap som fagtekster og læreboka ikke kan formidle.

5.1.2 Skjønnlitteratur kan formidle *en annen form for kunnskap*

Et sentralt funn i intervjudataene er at informantene mener skjønnlitterære tekster kan formidle ulike former for kunnskap. Fire av informantene forteller at de bruker gode romaner og noveller i samfunnsfag med sikte på å lære elevene om andre mennesker, tider, hendelser og kulturer, altså teoretisk kunnskap i form av *episteme* (Aristoteles 2013).

Samtidig begrunner alle de fem informantene også sin bruk av skjønnlitteratur med at den formidler en kunnskap som går utover rene nyttebetraktninger i teknisk og reduksjonistisk forstand. Koritzinsky (2012) argumenterer for at målstyrte læreplaner og undervisning som i økende grad følges opp av resultatmåling bidrar til at lærere prioriterer de av samfunnsfagets verdier og formål som er mest målbare. Tre av informantene uttrykker bekymring for at slike tendenser skal føre til en *innsnevring av kunnskapsbegrepet* i samfunnsfaget, hvor etterprøvbare faktakunnskaper prioriteres til fordel for fagets etiske og verdimessige innhold. Vi må ikke glemme at fagets formål også er å stimulere elevenes sosiale og personlige utvikling, sa Hilde. Formålsformuleringen i samfunnsfaget viser tydelig til læringsverdien av å stimulere holdninger, følelser og atferd, og er ladet med en rekke normative verdier (LK06a). Samfunnsfagets mandat er i noen henseender derfor ikke forenlig med skolens rasjonelle målstyring av elevenes læring, hevder Koritzinsky (2012).

Alle de fem informantene forteller at de bruker skjønnlitterære tekster fordi disse er egnet til å utvide elevenes evne til innlevelse og empati med andre. To informanter påpeker også at slike tekster kan utvide elevenes evne til å forholde seg til en verden der mennesker har ulike forståelsesmåter og virkelighetsforklaringer.

Evne til empatisk kommunikasjon og forståelse og til å tenke “fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant” (LK06a) er i all hovedsak taus kunnskap. Nussbaum (1990, 2010) argumenterer for at slik kunnskap kun kan læreres gjennom egen opplevd erfaring eller ved å få innsikt i andre menneskers erfaring. Hun understreker at skjønnlitterære tekster kan fungere som en snarvei for elevene, i deres utvikling til å bli moralske, reflekterte og myndiggjorte samfunnsborgere. Dette begrunnes i at tekstene viser hvordan mennesker kommuniserer og gir mening til tilværelsen, samt gir elevene en mulighet til å engasjere seg i en verden av stemmer, synspunkter, verdier og holdninger som elevene enten kan identifisere seg med, eller ta avstand fra (Nussbaum 1990). Å stimulere elevenes utvikling av empati med mennesker som er både nære og fjerne fra dem geografisk, historisk og kulturelt, vil i følge Aksel og Simen kunne øke elevenes historiebevissthet. Det syntes også å ta vare på et ønske om å utvide elevenes evne til perspektivmangfold og toleranse, slik det tydelig kommer til uttrykk i læreplanen i samfunnsfag (LK06a). Samlet uttrykker alle de fem informantene at det er noen verdier, holdninger og former for handlingskompetanse bakt inn i den generelle læreplanen og fagets formålsformulering, som fagtekstene ikke kan formidle. Slik samfunnsfaglig relevant klokskap – i form av *fronesis*, kan derimot gjøres tilgjengelig for elevene gjennom å lese skjønnlitteratur (Aristoteles 2013).

Det framgår av datamaterialet at skjønnlitterære tekster kan være verdifulle i arbeid med nesten alle kompetansemål i samfunnsfagplanen, samt for å stimulere overordnede formål og verdier. Likevel er det noen temaer informantene trekker fram hvor skjønnlitterære tekster ikke bare *kan* brukes, men også *bør* brukes. I arbeid med noen temaer og kompetansemål i samfunnsfag påpeker fire av fem informanter at “lærebøker og artikler er nødvendige, men langt fra tilstrekkelige”, for å bruke Evas ord. Temaer som nevnes er blant annet kjærlighet, sosialisering, identitet og seksualitet. Nussbaum (1990) kaster lys over dette ved å hevde at de dypeste og mest eksistensielle aspekter ved det menneskelige liv ikke kan formidles i et analytisk og abstrakt fagspråk. Underforstått vil ikke læreboka eller fagartikler *tilstrekkelig* kunne beskrive og forklare glede, sinne, rørelse, kjærlighet, hat og sorg. Når disse informantene arbeider med slike temaer i sin undervisning, fremgår det av det de forteller at fagtekstenes objektive nøkternhet bør suppleres med skjønnlitteraturens subjektivitet. Aksel forteller blant annet at det er hans erfaring at elevene får en bedre

forståelse og dypere erkjennelse av fagstoffet ved å kunne leve seg inn i *Sofies verden* og se historiske personer, perioder og hendelser gjennom hennes øyne. I arbeid med temaer og formål i faget som behandler de eksistensielle aspektene ved det å være menneske i samfunn med andre, enes informantene med Wivestad (1989), i at det foreligger et “læringsbehov for en sannhet ved siden av den vitenskapelige, en sannhet elevene lar se gripe av, noe som vekker resonans i dem og noe de kan kjenne seg igjen i”.

Denne sannheten er skjønnlitteratur i stand til å formidle. Skjønnlitterære teksters annerledeshet i forhold til fagtekstene ligger i at fagtekstene forholder seg til en *faktisk* virkelighet som kan etterprøves og bekreftes eller avkreftes, mens skjønnlitteraturen som kunnskap- og erkjennelsesform “behandler hvordan mennesker konstruerer subjektiv mening i livssituasjoner som ofte fortøner seg uoversiktlige og kaotiske” (Fjeldstad 2009: 2). Altså kan ikke slike tekster bevise noe, eller presentere etterprøvbare data (Fjeldstad 2009: 21). Men så er heller ikke alle samfunnsfaglige temaer etterprøvbare. Det fremgår av det informantene forteller at skjønnlitteraturens subjektive karakter snarere er en styrke enn en begrensning. Det fiktive verket er en tolkning av aktørenes verden og kan slik si noe sant om denne, for “kunst er løgnen som kommer sannheten nærmere enn sannheten selv”, skriver Moen (1993: 47). Vi har altså å gjøre med to former for sannhet, to måter å beskrive virkeligheten på. Og informantenes uttalelser kan forstås som å støtte Fjeldstads (2007: 257) oppfatning om at begge disse sannhetene er viktig i læringssituasjoner i samfunnsfag, fordi samfunnskunnskapen som kunnskap både består av troen på en objektiv virkelighet som har eksistens utenfor vår persepsjon, fortolkning og følelse, og gir uttrykk for en subjektiv, gyldig relasjon til verden (Fjeldstad 2007: 257).

Av lærernes beskrivelser av sine erfaringer forstår vi at det noveller og romaner fyller leseren med, ikke er svar på de kompliserte eksistensielle vanskelighetene mennesker kjemper med. Der læreboka formidler svar, fungerer skjønnlitteraturen snarere som et virkelighetsspeil som tvinger leseren av teksten til å lytte til og se andre (Moen 1993).

For to av lærerne trues skjønnlitterære teksters evne til å formidle slik kunnskap ved bruk av utdrag. Utdrag kan fremstå som en fornærmelse mot elevenes behov for emosjonell involvering, koherens og mening, skriver Penne (2010: 157). I følge disse informantene ligger slike tekster styrke i det helhetlige perspektiv, i kontrast til lærebokas fragmenterte formidling av fakta. Skjønnlitterære tekster evner å omgjøre “kaos” til “kosmos” slik at elevene i større grad klarer å begripe noe av tilværelsens kompleksitet. Tre av informantene mente at utdrag er godt egnet når de brukes *informerende* for å belyse et tema, men at

dersom hensikten er å stimulere deres evne til empati, innlevelse og deres perspektivrikdom, bør det helst settes av tid til å lese hele bøker.

Det fremgår av diskusjonen overfor at disse informantene velger å bruke skjønnlitteratur i sin samfunnsfagundervisning fordi deres oppfatning av dens kunnskap- og erkjennelsesform bidrar til å ivareta samfunnskunnskap i alle dens former. Alle disse lærerne har altså et *bredt* kunnskapssyn. Å velge kunnskapskilder basert på en oppfatning om at de ivaretar et bredt syn på kunnskap er spesielt viktig i samfunnsfag, ettersom faget har påtatt seg et særlig ansvar for den demokratiske dannelsen av elevenes karakter (Fjeldstad og Mikkelsen 2003).

5.2 To avgjørende utfordringer

Slik vi forstår de fem informantene er det hovedsakelig to utfordringer ved å bruke skjønnlitteratur som kildekunnskap og metode for bearbeiding av lærestoff, nemlig tid og tilfang, eller rettere sagt mangel på sådan. Å lese hele bøker tar tid, og lærere har ikke mange samfunnsfagtimer til rådighet i ungdomskolen og VG1. Fire av informantene forteller at de jobber tverrfaglig med skjønnlitterære tekster for å imøtekomme denne utfordringen. Aksel jobber ikke tverrfaglig, men forteller at han arbeider mest med skjønnlitteratur i programfag på videregående, der klassen har flere samfunnsfagtimer i uka. Det tar tid, så man må derfor være trygg på at dette er en bedre måte å lære på og tørre å velge bort litt annet, sier både Eva og Hilde.

Alle de fem informantene er, i tillegg til å være samfunnsfaglærere, også engelsk – eller norsklærere. Informantene er strategisk rekruttert til studien på grunn av deres bevisste og systematiske arbeid med skjønnlitterære tekster, men vi visste ikke på forhånd at de alle var språklærere. Dette faktum er muligens av helt avgjørende karakter for nettopp disse lærernes bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfagene. Som de selv alle kommenterer, innebærer dette at de har god kjennskap til skjønnlitterære tekster, kunnskap om litterær analyse og om skjønnlitteraturens vesen, noe de ikke tror samfunnsfaglærere flest har.

Av variasjonen i tekster som ble nevnt under intervjuene er det grunn til å tro at en gitt leser kan trekke lærdommer fra nærmest enhver skjønnlitterær tekst, så lenge innholdet settes i en meningsfull faglig ramme. *Hva* elevene leser fremgår altså som mindre relevant en *hvorfor* de leser og *hvordan* de arbeider med det de leser. Likevel stilles noen krav til utvalget av tekster. I resepsjonsteori medvirker følgende tre aspekter til at leseren får kontakt med teksten; teksten må ligne på livet slik at den kan berøre følelsene, leseren må ha en

forforståelse for tema i teksten som aktiveres og teksten må oppleves som en sammenhengende helhet (Iser 1989, her i Penne 2010: 121). Samtidig varierer elevene i sin lesekompetanse og måte å bearbeide leseinntrykk, og i hvilke tekster som gir dem meningsfulle opplevelser. Læreren må derfor ha god kjennskap til elevforutsetningene i klassen for å kunne velge bøker som vil engasjere elevene. Slik sett “bygger et variert kildetilfang også en grunnmur for differensiert og tilpasset lesing” (Fjeldstad 2009: 5).

Samfunnsfaglærere med god kunnskap til samtidslitteraturen og god ungdomslitteratur, og med sikkerhet nok til å guide elevene gjennom litterære verk og sette dette i samfunnsfaglige rammer, er et fint ideal. Disse informantene er imidlertid av den oppfatning at samfunnsfaglærere flest ikke er oppdatert på hva som rører seg i den litterære offentligheten. Å finne tekster som “treffer” elevene og som er faglig relevante, er derfor en utfordring, og kan gjøre bruken av skjønnlitteratur desto mer tidkrevende.

5.3 Oppsummering av “skjønnlitteraturens muligheter”

Informantene forteller om et mangfold av muligheter og virkninger i arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisning. Samlet fortelles det at skjønnlitteratur kan brukes *eksemplifiserende* for å belyse fagteori, *informerende* i sammenheng med kildekritisk arbeid, som utgangspunkt for arbeid med lese- og lærestrategier og tekstforståelse og som fellesskapene erfaringer og eksempler for å sette i gang tanker, refleksjoner og samtaler i undervisningen. Det fremgår at skjønnlitteraturen styrke som supplement ligger i dens *kontrasterende* kraft til læreboka, skapt av dens levende språk og subjektive vinkling, som i større grad er egnet til å formidle de opplevelsesmessige kvalitetene ved samfunnslivet. Skjønnlitteraturens kanskje viktigste “mulighet” som kunnskapskilde er at den åpner for at elevene kan lære gjennom opplevelse. Å lære gjennom opplevelse skaper et potensielt (følelsesmessig) bindeledd mellom det eleven kan fra før og det nye lærestoffet. Dette kan øke elevenes faglige motivasjon og interesse, og således føre til bedre og mer langvarig læring.

I følge fire av informantene er det de eksistensielle aspektene ved det å være menneske i et samfunn, som berøres i læreplanen, som gjør det spesielt relevant å anvende skjønnlitteratur i samfunnsfag. Det fremgår at i arbeid med kompetansemål som sosialisering, identitet og kjærlighet, og overordnede mål som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne, er læreboka nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Innsikt i andre menneskers subjektive persepsjon av verden er viktig, gyldig og relevant for å

utvikle slik kunnskap. Ettersom skjønnlitteraturen byr på innsikt i et slikt tolkningsmangfold av verden, virker den godt egnet til å belyse det samfunnslivet som samfunnsfaget i skolen retter oppmerksomheten mot, samt til å utvide den samfunnsvitenskapelige kompetansen. Spesielt fordi et sentralt trekk ved samfunnskunnskapen som kunnskap er at den “i hovedsak dreier seg om meningsdannende tolkninger av sosialt liv” (Fjeldstad og Mikkelsen 2003).

Informantene understreker således at skjønnlitteratur har mange muligheter, og at skjønnlitterære tekster er viktige som kunnskaps- og erkjennelsesform i samfunnsfag, da de har en særegen formidling og meningsbærende representasjon av *kunnskap*, og fordi gyldig kunnskap alltid har to sider – en kognitiv og en emosjonell (Vetlesen og Stänicke 1999). Det vil selvfølgelig ikke si at skjønnlitteraturen erstatter fagtekstene. Poenget er snarere at fagtekstene heller ikke erstatter skjønnlitteraturen.

Datamaterialet viser at informantene hovedsakelig ser tre utfordringer de tror at kan hindre samfunnsfaglærere flest fra å bruke skjønnlitteratur. To av disse er tid og manglende kjennskap til relevante tekster. Den siste utfordringen er i følge to av informantene det de opplever som en innsnevring av kunnskapsbegrepet i skolen og en nedprioritering av skolens dannelsesmandat. Dette mener de gjør det vanskelig å legitimere skjønnlitteraturen som et “øvingsrom” for livet, selv om læring gjennom litterær opplevelse i følge dem gir bedre læring. For disse informantene selv virker derimot ikke disse utfordringene å fungere som hindringer. De er klare på at dette er en viktig pedagogisk ressurs med et stort læringspotensial for elevene, og at det derfor er verdt å tilrettelegge litt ekstra for å kunne ta slike tekster i bruk. Alle fem forteller at de har opplevd at skjønnlitterært arbeid har gitt elevene en bedre faglig forståelse, økt motivasjon og interesse for lærestoffet og en dypere erkjennelse. Samtlige er altså av den oppfatningen at skjønnlitteratur som kunnskaps- og erkjennelsesform bør anvendes i samfunnsfag, for best mulig å ivareta fagets mangedimensjonale formål og mandat. Vi tror derfor at skjønnlitteraturen *kan* bidra til å utvide elevens evne til opplevelse, innlevelse og dermed erkjennelse, og at det muligens ligger mange ubenyttede læringsmuligheter i bruk av slike tekster i samfunnsfagene.

6 Avslutning og veien videre

Studiens formål har vært å etablere ny kunnskap om hvorfor noen lærere velger å anvende skjønnlitteratur i samfunnsfagene. Undersøkelsen har også søkt kunnskap om hvordan studiens informanter har erfart slikt arbeids virkning på elevenes opplevelse av, interesse og motivasjon for og kunnskap om faget. Hensikten med dette arbeidet har vært å bidra til et første steg på veien mot en utvikling av et tolkningsfellesskap om “skjønnlitteraturens mulighet” i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv.

Studien tar opp grunnleggende spørsmål ved, begrunnelser for og refleksjoner rundt bruk av skjønnlitteratur i teori og praksis. Lærerens bruk av skjønnlitteratur som læremiddel har blitt vurdert ut fra opplæringens formål; den generelle læreplanen og formålsformuleringen for samfunnsfaget. Det er nettopp samfunnsfagets mangedimensjonale karakter som har gjort studiet av skjønnlitteratur som kilde i faget interessant. De overordnede målformuleringene for opplæringen og faget understreker et bredt syn på kunnskap og læring, der også sosiale ferdigheter, kritisk vurderingsevne, holdningsdannelse og holdningskompetanse inngår. Basert på informantenes beretninger, samt teoretiske bidrag, viser studien at lesing av og arbeid med skjønnlitteratur kan være en måte å arbeide med utviklingen av opplæringens grunnleggende verdier og formål i den praktiske undervisningen. Studien viser også at det ligger mangfoldige muligheter, men også noen utfordringer, i arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagene.

Fra datamaterialet og det teoretiske rammeverket framkommer det at en rekke målformuleringer, temaer og formål i samfunnsfagene, muligens ikke vil kunne belyses tilstrekkelig uten å ha en opplevelsesbasert tilnærming til læringen, og uten å anvende kilder som stimulerer oss emosjonelt så vel som kognitivt. I det at skjønnlitteraturen “taler både til vår mage, vårt hjerte og vårt hode, både til vår forstand og våre følelser, til de kognitive og emosjonelle kapasiteter i vårt sanseapparat” (Fjeldstad 1996: 3), ser det slik ut til at den kan bidra til å utvide elevers evne til opplevelse, innlevelse og dermed erkjennelse i faget.

Studiens intensjon har vært å gi en nyansert beskrivelse og analyse av hvorfor lærerne i vårt utvalg velger å bruke skjønnlitteratur i sin samfunnsfagundervisning. En av hensiktene med dette har vært at studien skal kunne brukes som inspirasjon og redskap, når framtidige og nye så vel som erfarne lærere, skal vurdere sin bruk av kilder og metoder som henger sammen med lærestoffet. Denne undersøkelsen vil likevel ikke kunne presentere et fullstendig bilde av “skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag”. Flere dimensjoner må studeres for å kunne gjøre dette bildet komplett. For det første har vi kun beskjeftiget oss

med å belyse lærernes oppfatninger, erfaringer, kunnskaper og tanker. Hvordan elevene opplever slikt arbeid vet vi derimot lite om. Studien har heller ikke i noen betydelig grad belyst hva slags tekster som kan stimulere og engasjere i den hensikt å påvirke og utvikle elevenes forståelse av samfunnslivet. Alle informantene virker å tro at flere samfunnsfaglærere ville brukt skjønnlitteratur som kunnskapskilde i samfunnsfag, dersom de hadde hatt bedre kunnskap om og en tilgjengelig “verktøykasse” av gode og samfunnsfaglig relevante tekster. De påpeker at det er vanskelig og tidkrevende å finne tekster som er passende for elevenes kunnskaps- og modenhetsnivå, som elevene vil finne interessante og engasjerende og som også er faglige relevante. Simen påpeker at det kunne stått henvisninger til slike tekster i lærebøker og læreveiledninger, og mener det er lite å finne av dette i dagens lærebøker. Skal flere lærere motiveres og ha mulighet til å anvende mer skjønnlitteratur, må altså god og fagrelevant litteratur gjøres lettere tilgjengelig.

Hva angår forslag til ytterligere forskning, ser vi derfor minst to mulige veier videre;

1. gå mer i dybden på hvilke tekster lærere har god erfaring med og som kan benyttes i undervisningen. Mulige tekstforslag bør samles, settes i sammenheng med fagets kompetansemål og formål og gjøres tilgjengelig som en lærerressurs. Dette kan redusere utfordringene tid og kapasitet skaper.
2. ta utgangspunkt i oppgavens overordnede tema, men fra elevenes perspektiv. Det vil være hensiktsmessig å undersøke hvordan ulike elever liker, lærer og eventuelt motiveres av skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisningen. Kunnskap om både læreres og elevers erfaringer vil kunne åpne for å innhente mer detaljerte data, og dermed sikrere kunne si noe om effekten av skjønnlitteratur på elevenes opplevelse, motivasjon og læring. Vi foreslår å velge et casesdesign med flere analyseenheter som også betrakter elever som enheter. Begge alternativene kan forøvrig være gode utgangspunkt for både observasjons- og intervjustudier.

Avslutningsvis vil vi minne om at disse resultatene er basert på et lite utvalg, og representerer på den måten ingen generaliserbar kunnskap. For å få ytterligere kunnskap og forståelse om skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfagene, er vi altså avhengige av flere mer omfattende studier.

Litteraturliste

- Aftenposten (2010). *Ingen kan ta fra deg din verdighet*. Intervju med Martha Nussbaum gjort av Inger Marie Lid, doktorgradstipendiat ved Høgskolen i Oslo. Publisert 31.01.10 Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/kultur/fordypning/article3494377.ece> (Sist lest 20.04.13)
- Aristoteles (1997). *Om diktetekunsten*. Oslo: Grøndahl og Dreyers forlag.
- Astrup, E. T. (1994). *Hva er kunsten egentlig verd?* Kronikk i Aftenposten 06.11.1994. Elektronisk utgave.
<http://web.retriever-info.com/go/?u=http%3A%2F%2Fweb.retriever-info.com%2Fservices%2Farchive.html%3Fmethod%3DdisplayDocument&a=2954&d=020002199411060062&i=0&sa=1002788&t=1368629422&x=3d8c850adb3923a69921b61c79cbf556> (Sist lest 15.05.2013)
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oversatt av Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen. (Forord, noter, etterord og begrepsforklaringer ved Øyvind Rabbås). Oslo: Vidarforlaget
- Bauber, M. (1968). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen
- Bakhtin, M. (1996). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M Bakhtin*. (Inneholder følgende tekster: Epic and Novel (1941); From the Prehistory of Novelistic Discourse (1940); Forms of Time and the Chronotope in the Novel (1937-38); Discourse in the Novel (1934-35)). Oversatt av Caryl Emerson og Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bjerke, A. (1963). Prolog om kunstneren. I *For anledningen: prologer gjennom 15 år*. Oslo: Riksmålsforlaget
- Bjerke, A. (1966). Lærermaskinen. Fra *En skrift rundt oss*. Oslo: Aschehoug
- Bransdal, T. M. (2012) *Lesing som grunnleggende ferdighet - Hva er nå det?* Masterstudie i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger
http://brage.bibsys.no/uis/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_30199/1/Hele%20oppgaven%20uten%20EndNote,%20PDF.pdf (Lest 20.03.13)
- Brecht, B. (1935) *En lesende arbeiders spørsmål*. I (red.) Johannesen, G. (2009). 100 dikt. s. 67. Oslo: Cappelen Damm
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? i (red.) Børhaug, K., Fenner, A-B.,

- Aase, L. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* s. 171-182 Bergen: Fagbokforlaget
- Camperell, K. & Knight, R.S. (1991) Reading Research and Social Studies. I Shaver, J.P. (ed.) *Handbook of research on Social Studies, Teaching and Learning*. Macmillan Inc./ Simon and Schuster.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Drayfus H.L & Drayfus S.E (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Experience in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Eisner, E. W. (1991). Ch. 46: Art, Music, and Literature within Social Studies. I (Shaver, J. P. (red) *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning*. Macmillan Inc. Simon and Schuster. USA
- Engelstad, F. (1992) *Kjærlighetens irrganger. Sinn og samfunn i Bjørnsons og Ibsens diktning*. Oslo: Gyldendal.
- Fjeldstad, D. (1996). *Noen strøtanker om skjønnlitteratur i samfunnsfagene*. Artikkel på bakgrunn av kurs for lærere og elever i tilknytning til Oslo Nye Teaters oppsetning av *Albertine* av Christian Krogh, 1996 (Upublisert manus)
- Fjeldstad, D. og Mikkelsen, R. (2003). ”Kap. 1: Skole og demokratiopplæring”, i (red) Engelstad, F. Og Ødegård, G: *Ungdom, makt og mening* s. 125-142. Gyldendal Akademiske forlag
- Fjeldstad, D. (2007). «Kapittel 14: Samfunnskunnskap som samtidskunnskap- og litt til» i (red.) Fladmoe, H. og Mikkelsen, R. *Lektor- adjunkt- Lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. s.247-268. Universitetsforlaget, Oslo
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelselse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk. I: Arneberg, P. & Briseid, L. G. (red.). *Fag og dannning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009) *Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse*. Oslo: ILS. Elektronisk utgave. Hentet fra: http://www.udir.no/PageFiles/Veiledninger/Samfunnsfag/PDF/2/DAG_Om_samfunnsfaget.pdf (Sist lest: 11.04.13)
- Greeno, J.G., Collins A. M., Resnick, L. B. (2006). “Cognition and Learning” i (Red) Nerliner, David C. & Calfee, Robert C. *Handbook of Educational Psychology* (1996) ss. 15-41. Macmillian Library Reference.
- Grenstad, N. M. (1990). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. 6. utgave. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Hauge, A.M. (2004). ”Kap.1: Den flerkulturelle skolen eller en skole med minoriteter?”, i *Den felleskulturelle skolen. Pedagogisk arbeid med språklige og kulturelt mangfold*

- 2004 s. 21-42 Oslo: Universitetsforlaget
- Haraldsen, M. og Ryssevik, J. (2009). *FOKUS samfunnfag*. 2. utgave. Otta: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens Mulighed - nye bidrag til en demokratisk didaktik*. 5. Utgave. Haderslev, Danmark: Holger Henriksen Forlag.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hiim, H. og Hippe E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. 2.utgave. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hosseini, K. (2007). *Tusen strålende soler*. Oslo: Schibsted Forlagene AS.
- Ims, K. J. (1999). *Etikk og litteratur*. Hentet fra: <http://www.hf.uib.no/andre/prosopopeia/P199/ims.html> (Sist lest: 17.04.13)
- Iser, W. (1981). "Tekstens appelstruktur", i Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.). *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Abstrakt forlag AS.
- Klafki, W. (2009). "Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk", s 45 – 106 i *Kompedium. Samfunnsdidaktikk. SDID4010. Del 2 av 3. Samfunnsfag i skolen*. Oslo: Unipub.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Koritzinsky, T. (2008). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kundra, M. (2006) *Romankunsten*. Oslo: Cappelen forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplan i samfunnsfag*. Sist oppdatert: 01.08.10. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Nettutgave hentet fra: <http://www.udir.no/k106/SAF1-02/>

- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Elektronisk utgave:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagercrantz, O. (1985). *Om konsten att läsa ock skriva*. Stockholm: Whalstöm & Widstrand
- Lie, S., Klette, K., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem O.K., og Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Sluttrapport KUL-programmet, Norges forskningsråd. ILS. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. Elektronisk utgave:
<http://www.ki.is/lislib/getfile.aspx?itemid=8788>
- Lindbäck, S. O. (2003) *Hva er lesing?* Elektronisk utgave:
<http://www.elevsiden.no/lesing/1098244561/> (Sist lest 19.04.12)
- Lund, E. (2001). "Samfunnsfag", i (red.) Sjøberg, S. *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. s.295-329 Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Melby, V. (1993) *Lærerressurs 2sk. Sosiologi og Sosialantropologi*. Skien: H. Aschehough & Co.
- Moen, S-R. (1993). *Hvorfor leser vi litteratur? Et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*. Ad Notam Gyldendal AS
- NESH (red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Her hentet fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (Sist lest 18.03.13)
- Nesse, S-H. (2006) *Leseropplevelser i fenomenologisk perspektiv. En drøfting av four-prosjektet "Læreren, eleven og teksten; en studie av lesning i ungdomsskolen" i lys av Edmund Husserls fenomenologi*. Vitenskapsteoretisk essay. Senter for Vitenskapsteori. Universitetet i Bergen.
- Nussbaum, M. C (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New

York: Oxford University Press.

Nussbaum, M.C (2010a): "*Lære for Livet. Hvorfor nedskjæringer i humanistiske fag utgjør en trussel mot selve demokratiet*", i Morgenbladet, publisert 25.juni 2010, Oversatt av Jon Mikkel Broch Ålvik. Elektronisk utgave
http://morgenbladet.no/ideer/2010/laere_for_livet#.UZNOqY4fRSV (Sist lest 15.04.2013)

Nussbaum, M. C (2010b). *From Disgust to Humanity: Sexual Orientation and Constitutional law*. New York: Oxford University Press.

Nyquist, A. (1978) *Kollvikabrev*. Oslo: Aschehoug

Opplæringsloven § 1-1 (2013). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Elektronisk utgave:
<http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html#1-2> (Sist lest 20.02.2013)

Pedersen, L.J.T & Ims, K.J (2009b). *Å omsette lesekunst til lederkunst: "Per, du lyver!" og lederkompetanse*. Magma 5. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra:
<http://www.magma.no/aa-omsette-lesekunst-til-lederkunst-peer-du-lyver-og-lederkompetanse> Publisert: 5/2009 (Sist lest 05.05.13)

Pedersen, L.J.T & Ims, K.J (2009a). *Fortellingens fortrylling; å lese Peer Gynt; nyttig?* Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <http://www.magma.no/fortellingens-fortrylling-aa lese-peer-gynt-nyttig> Publisert 6/2009 (Sist lest 07.05.13).

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet; didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2008). "Kap 4. Leseopplæring og lesestrategier" i Elstad og Turmo (red): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

RVO (1985). *Eksamen i historie i videregående skole*. RVO - publikasjoner, nr. 6.

Salvesen, P., Hølen, V., & Eidhamar, L.G. (2002). *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*. Oslo: Høgskoleforlaget.

Sandem, W. (2010). *Hvordan benytte konfluent-pedagogikk som motivasjonsfremmende tiltak i undervisningen i Kunst-og kultur for VG2 Interiør- og utstillingsdesign?* Masteroppgave i yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus. Elektronisk utgave:
https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/780/1/mayp_10_sandem.pdf (Sist lest 15.11.12)

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3rd ed. London: Sage Publications

Sjøberg, S. (2001). "Innledning: Skole, kunnskap og fag", i (red.) Sjøberg, S.

Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag. s. 11-45. Oslo: Gyldendal Norske Forlag

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skarðhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget

Skirbekk, G. (1970). *Nymarxisme og kritisk dialektikk. Pax 1970.* "Spådommen om 'poetokratiets død' ein feilaktig prognose", i *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3-4/2004, s. 432-443.

Skram, H.F (1992). Historieundervisningsprosjektet HUP. I *Skole i Norden. Tema. Historieundervisning*. Nordisk ministerråd.

Skram, H.F (1989). *Presisering av mål for elevenes historielæring i videregående skole*. ILS. Universitetet i Oslo. Elektronisk utgave.
http://folk.uio.no/alfsh/presiseringer_av_maal-ny.html (Sist lest 20.05.13)

Solhaug, T. (2008): «Kap 13. Strategisk læring i samfunnsfag» i Elstad og Turmo (red): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Store Norske Leksikon (2013a). Hentet fra: <http://snl.no/sakprosa> (Sist lest 12.02.13)

Store Norske Leksikon (2013b) Hentet fra: <http://snl.no/skj%C3%B8nnlitteratur> (Sist lest 30.01.13)

Store Norske leksikon (2013c) <http://snl.no/opplevelse> (Sist lest 30.01.13)

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tønnesen, E. S (2007) "Litterær kompetanse – for elever og lærere", i (red.) Lillesvangstu, M., Tønnesen, E. S., og Dahll-Larssøn, H. *Inn i teksten – ut i livet*. (2007: 177-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesson, J.L (2012). *Hva er sakprosa?* 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2012). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Eksempler på god praksis – litterær samtale i samfunnsfag. Elektronisk utgave:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/?read=1> (Sist lest: 08.11.12)

Vetlesen, A.J. og Nortvedt P. (1996). *Følelser og moral*. 2. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Wivestad, S. M. (1989) *Kunst for oppdragere? Forsøk i fem satser*. Publisert i Norsk Lærerakademis årsskrift (1989: 199-133) Bergen: NLA-forlaget

Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte*. Oslo/Kautokeino: Cappelen Damm akademisk forlag

Vedlegg 1: Skrams definering av empati som fagferdighet

Harald Frode Skram:

III. EMPATI (DELTAKELSE, INNLEVELSE, MEDLEVELSE):

Nivå 1: Eleven ser ingen eller liten forskjell på sin egen situasjon og rammer for sin egen adferd og andre menneskers situasjon og rammer. Situasjonen og rammene anses som det eneste mulige, som "naturgitte"; det er ingen refleksjon over at adferd og oppfatninger kan påvirkes av situasjonen og rammene. Eleven er uvillig til å gå inn på andre premisser enn sine egne.

Eks.: Eleven anser andre mennesker som mindre begavede når de ikke har samme oppfatning som eleven; andres oppførsel og verdigvalg er uforståelig eller viser mindreverd. Eleven viser ingen forståelse for at historiske personer kan ha en annen virkelig-hetsoppfatning enn en selv: Når vikingene kuttet hender og føtter av tjuver var det fordi de sterke i samfunnet var slemmere enn vi er i dag. Eleven synes personer som i aviser uttrykte skepsis eller redsel for de første togene eller bilene eller IKT, for dumme eller gammeldagse.

Nivå 2: Eleven er i stand til å tenke seg andre fysiske rammer enn sine egne og forstår hvilke adferdsmuligheter disse åpner/be-grenser, men vil fortsatt bruke sin egen situasjon (selvforståelse/verdier/holdninger) som grunnlag for bedømmelsen av adferdsmulighetene. Eleven er ikke i stand til å relatere til andre verdigrunnlag enn sine egne.

Eks.: Eleven er i stand til å forestille seg at hun/han er en historisk person (Caesar; bonde i middelalderen; Bismarck) med de teknologiske begrensninger og det handlingsgrunnlag dette betyr, men vil fortsatt tro at den historiske personen vil foreta bedømmelser og valg ut fra elevens eget verdigrunnlag. Eleven er ikke i stand til å forstå hvordan et menneske i den japanske kulturkrets som er krenket og har "tapt ansiktet" kan gjenopprette sin ære ved selvmord.

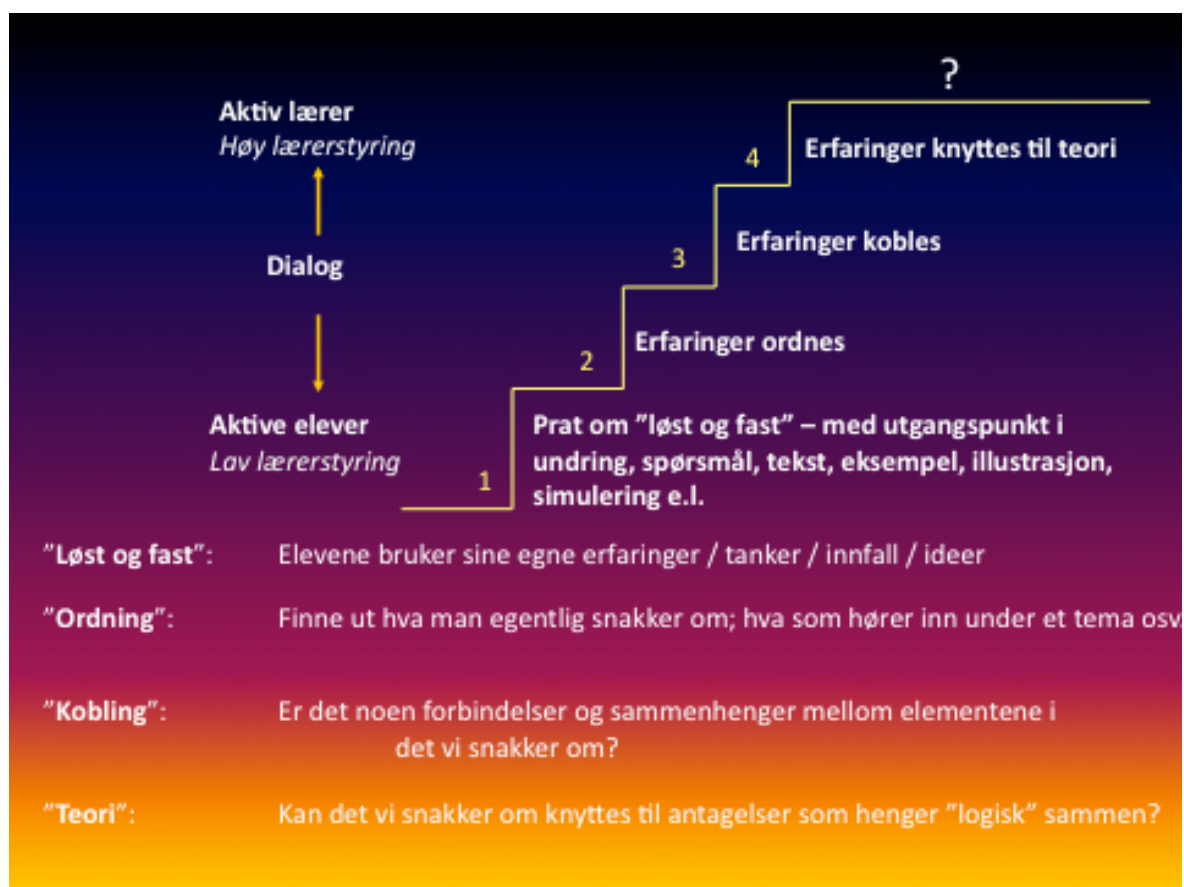
Nivå 3: Eleven kan sette seg selv i en historisk persons stilling og vurdere situasjonen ut fra personens fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte. Eleven er i stand til å se sammen-hengen mellom fysiske, sosiale og åndelige faktorer i et samfunn og søker etter et helhetsbilde av den historiske situasjon. Eleven kan begrunne sine egne avgjørelser ut fra egne bevisste verdivalg, samtidig som eleven er bevisst betydningen av bak-grunn, verdier og tenkemåter for historiske personers avgjørelser og valg. Eleven kan fastholde sine egne verdier, samtidig som historiske personers verdimålestokk og tenkemåter respekteres på linje med elevens.

Eks.: Vikingenes barneutsetting oppfattes ikke som et uttrykk for grusomhet, men som et produkt av livsbetingelsene ved at gården ikke kunne fø mer enn et begrenset antall mennesker og at en ikke ville sette hele familiens/ættens eksistens på spill. Eleven kan gi uttrykk for hvilken status triumfatoren hadde i den romerske republikk og hvilken drivkraft triumftoget var for den romerske overklassens valg av handlinger. Eleven innser det meningsløse ved å bruke sin egen tids/samfunns moralkodeks overfor faraoer som giftet seg med sine egne søstre. Eleven kan gi en framstilling av de moralske begrunnelsene en brite kunne ha for at det var Storbritannias plikt å ta kolonier i Afrika og Asia på 1700- og 1800-tallet.

Nivå 4: Eleven ser sammenhengen mellom fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåter, og kan oppfatte og uttrykke anakronismer i skildringer av historiske personers tenkemåte og adferd. Eleven oppfatter spenningen mellom samfunnsfaktorer som ikke harmonerer, og vil forstå hvordan og hvorfor samfunnsendringer trenger seg fram. Eleven vil se seg selv og sitt eget samfunn som produkt av historiske prosesser, influert av lignende faktorer som virket på tidligere tiders mennesker og samfunn.

Eks.: I en analyse av forholdene i en nord-italiensk by ca. 1450, vil eleven være i stand til å slutte seg til at renessanse-kunsten kan oppfattes som et uttrykk for borgerskapets søken etter sosial identifikasjon, uten at dette er sagt uttrykkelig. Eleven kan sette seg inn i både slaveeierens og slavens situasjon i et historisk samfunn og forstå de gjeldende samfunnsnormer, uten å fordømme eller akseptere de da gjeldende normer. Eleven kan framstille "Den kalde krigen" slik en russer og slik en vesteuropeer ville ha framstilt den.

Vedlegg 2: Tillers trappetrinnsmodell



Vedlegg 3: Intervjuguide

En oppgave om *skjønnlitteraturens mulighet i samfunnsfagene*

Del I. Innledende spørsmål

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvilke fag underviser du i?
- 3) Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- 4) Hvilken fagbakgrunn har du i samfunnsfag?

Del II: *Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Hva mener informantene at det innebærer å lese i samfunnsfag og hvordan arbeider de med lesing som grunnleggende ferdighet i sine timer?*

- 5) Kan du fortelle oss litt om hvordan du arbeider med lesing som grunnleggende ferdigheter i din samfunnsfag/ historie undervisning? Kom gjerne med konkrete eksempler (indirekte/direkte, lesestrategier, fagtekster/skjønnlitteratur/sakprosa, lærebok/internett/andre kilder)
- 6) Hva mener du det er viktig å vektlegge når man jobber med lesing i samfunnsfag kontra andre fag?
- 7) Hva er bestemmende for hvordan du jobber med lesing? (Føringer på skolen? Læreplanen?)
- 8) Hva anser du som samfunnsfagets egenart? (Hva gjør samfunnsfaget så viktig og verdifullt? Hva er unikt med samfunnsfaget?)

Del III: *Hvorfor arbeider du med skjønnlitteratur i samfunnsfagene?*

- 9) Kan du fortelle oss litt om hvorfor du velger å bruke skjønnlitteratur i din undervisning?
- 10) Hva bidrar lesing av skjønnlitteratur med som lesing av fagtekster ikke gir? Hvor kommer fagtekstene til kort?
- 11) Hvilke muligheter mener du skjønnlitteraturen tilbyr som kilde i samfunnsfagene?

Del IV: *Hvordan arbeider du med skjønnlitteratur i din samfunnsfagundervisning?*

- 12) Kan du fortelle oss om hvordan du arbeider med skjønnlitteratur/ film/ bilder i din undervisning? Kom gjerne med konkrete eksempler

Eventuelle oppfølginger. Notater til oss selv:

- a. **Hva:** Utdrag eller hele romaner? Hvordan type skjønnlitteratur (romaner, tegneserier, poesi?)
Nyere eller eldre skjønnlitteratur? Har du erfart at noen tekster er mer/mindre virkningsfulle enn andre?
Hva opplever du dette avhenger av? (tema/elevgruppe/alder/tid)
- b. **Hvordan:** Sporadisk eller systematisk? etterarbeid? På skolen eller hjemme? Når? Opplever du det som mer hensiktsmessig å bruke skjønnlitteratur på noen temaer fremfor andre? I så fall, hvilke og hvorfor? Avhenger det av klassen? Avhenger det av programfag vrs samfunnslære? Har dere brukt skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid? Forfatterbesøk? Bruk av lokalbibliotek og skolebibliotek i samfunnsfagtimene? Stillelesing? Plenumslesing? Velger du eller elevene bøker? Leser de det samme eller ulike bøker? Ta en bok du har lest og liker. Plukk ut et utdrag som du tar med deg i klassen, og

som illustrerer noe vi har jobbet med i samfunnsfagtimene. Arbeid med dette utdraget: tema, begreper osv. Hva legger du vekt på når du velger ut skjønnlitteratur? Bøker, klipp osv? Som kilde?

- c. **Når:** Noen temaer/kompetansemål hvor du anser lesing av SL som mer hensiktsmessig fremfor andre? Hvilke temaer? Har du alltid anvendt lesing når du jobber med disse temaene, eller har du forsøkt annet arbeid? I så fall hvilke? I hvilke temaer syntes du det er lite hensiktsmessig å bruke SL ? Hvorfor?

- 13) Jobber du ofte tverrfaglig med norsk/samfunnsfag og skjønnlitteratur?
- 14) Hvilket læreverk bruker du i din samfunnsfagundervisning? Brukes skjønnlitteratur i disse bøkene? Hvordan?
- 15) Opplever du at det er like virkningsfullt å bruke utdrag fra tekster, som å lese teksten i sin helhet? Hva fungerer best? Hvorfor?

DEL V: *Hvilken verdi og hvilke muligheter mener du/har du erfart at arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagene har/kan ha?*

- 16) Kan du fortelle oss litt om hvilke tilbakemeldinger/hvordan respons du har fått av elever når dere har arbeidet med Skjønnlitteratur?
- 17) Kan du fortelle oss litt om hvordan du har opplevd at dine elever har erfart arbeidet med skjønnlitteratur?

DEL VI: *Hvilke utfordringer har du møtt, og/eller mener du foreligger ved arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagene?*

- 18) Hvilke utfordringer mener du det er med slikt arbeid?

Del VII. Avrunding

- 19) Har du noe konkret undervisningsmaterialet vi kan se på?

Del VIII: Oppsummering

- 20) Er det noe du lurer på?
- 21) Er det noe du ønsker å tilføye?
- 22) Kan vi kontakte deg ved en senere anledning om vi har ytterlige spørsmål?

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Våre navn er Kristina Engh og Madelen Hærgard og vi er masterstudenter på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. For tiden holder vi på med den avsluttende masteroppgaven innenfor programspesialiseringen samfunnsfagdidaktikk. Temaet for oppgaven er *skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfagene*. Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilke muligheter som foreligger lesing av og arbeid med skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisning. Oppgaven bygger på en forforståelse om at skjønnlitteratur kan være en verdifull pedagogisk ressurs som supplement til fagtekstene. Vi ønsker derfor å høre mer om dine opplevelser og erfaringer med bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfagene.

For å gjennomføre denne kvalitative undersøkelsen empirisk ønsker vi å innhente data ved å intervju 4-7 samfunnsfaglærere som underviser på videregående skole og/eller ungdomsskolen. Spørsmålene vil dreie seg om *hva, hvorfor og hvordan* de arbeider med skjønnlitteratur i samfunnsfagene, og deres erfaringer med dette. Vi vil gjøre bruk av båndopptaker under intervjuene, i tillegg til å ta notater når vi snakker sammen, dette er for at vi mest mulig nøyaktig kan gjengi deres uttalelser. Intervjuene vil vare i ca. 1 – 1½ time og de vil hovedsakelig finne sted i januar og februar måned. Vi vil så godt det lar seg gjøre forsøke å tilpasse tid og sted etter deres preferanser.

Å delta i undersøkelsen er frivillig og du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av desember 2013.

Dersom du har lyst til å delta på intervjuet er det fint om du aksepterer denne samtykkeerklæringen på mail. For de av dere vi avtaler intervju med vil vi også ta med denne erklæringen på intervjudagen hvor dere da kan signere den. Hvis du har spørsmål kan du kontakte Kristina på tlf. og Madelen tlf., eller sende en epost tilDu kan også kontakte en av våre veiledere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Dag Fjeldstad på eposteller Marte Blikstad-Balas på tlf.

Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vi håper å høre fra deg. Med vennlig hilsen

Kristina Engh
Majorstuveien 34
0367 Oslo

Madelen Hærgard
Enebakkveien 235
1187 Oslo

Jeg har mottatt informasjon om studien av *lesing i samfunnsfagene* og ønsker å stille på intervju.

Signatur..... Telefonnummer:

Vedlegg 5: Koding av datamaterialet

[illegible]

Vedlegg 6: Kategorisering av datamaterialet

